



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**NELY MATTER**

**AS CAUSAS DA EVASÃO SOB O OLHAR DO TUTOR NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS NO ÂMBITO DO PRÓ-LICENCIATURA**

**Porto Velho – RO  
2016**

**NELY MATTER**

**AS CAUSAS DA EVASÃO SOB O OLHAR DO TUTOR NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS NO ÂMBITO DO PRÓ-LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Luzia Alzira Zuin

**Linha de Pesquisa:** Formação Docente

**Porto Velho – RO  
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

M435c

Matter, Nely.

As causas da evasão sob o olhar do tutor no curso de Licenciatura em Artes Visuais no âmbito do Pró-Licenciatura / Nely Matter. - Porto Velho, Rondônia, 2016.

184 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Luzia Alzira Zuin.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2016.

1. Evasão. 2. Licenciatura em Artes Visuais. 3. Pró-Licenciatura. 4. Educação a Distância. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR. III. Título.

CDU: 378:7

**Bibliotecário Responsável: Fernando Silva de Almeida CRB11/965**

**NELY MATTER**

**AS CAUSAS DA EVASÃO SOB O OLHAR DO TUTOR NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS NO ÂMBITO DO PRÓ-LICENCIATURA**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNIR, aprovado aos 13 dias do mês de maio do ano de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin**  
Orientadora e Presidente da Banca  
PPGE-UNIR

---

**Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno**  
Examinadora Externa  
PPGE-UFAC

---

**Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
Examinadora Interna  
PPGE-UNIR

---

**Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral**  
Examinadora Suplente  
PPGE-UNIR

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Fiel Protetor, pelas inúmeras bênçãos, pela vida, saúde e sabedoria com possibilidades de reconhecer os símbolos, códigos, signos e letras, além do mundo repleto de significados.

Aos meus pais, Raymundo e Alvina (*in memoriam*), pelo amor e compromisso empreendidos ao ensinar-me o essencial à vida: educação, respeito e honestidade.

Aos professores do mestrado, pela confiança e pelo apoio em todo o percurso, sempre acreditando na minha capacidade.

A minha orientadora, Cidinha, por acreditar no meu potencial e pela confiança de que tudo seria possível.

Aos demais membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno e Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, pelas generosas contribuições na construção textual dessa dissertação.

Aos colegas da Turma do Mestrado, pelo companheirismo e apoio. Vocês souberam me abraçar com carinho e se revelaram grandes amigos.

À amiga Ângela Souto, que se revelou uma constante mão amiga em minha vida, e que no momento certo, novamente, estendeu-me as mãos.

À companheira e parceira de trabalho, Cleusa Bonamigo, que compartilhou vários desafios de formação docente, e que aqui também, mais uma vez, esteve presente, contribuindo com sua experiência e competência profissional.

Aos meus afilhados, Kauã e Laurinha, pela alegria e companhia de muitos passeios, pelas inocentes brincadeiras e pelos grandes momentos de vida.

Às amigas da Vila, Julia e Polly, sempre companheiras e parceiras presentes.

À tutora e amiga, Suzana Escobar, companheira fiel para enfrentar os desafios do curso e da vida. Uma grande parceira!

Aos alunos, professores e coordenadores da Licenciatura em Artes Visuais, que sempre exerceram o papel de amigos, antes de qualquer outra função, durante o curso.

Aos tutores do curso, pelo companheirismo e contribuições com a pesquisa.

Ao meu amigo Vanderlei Maniesi, que, frequentemente, direciona minha formação profissional à pesquisa acadêmica.

Às pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram com o meu trabalho.

“Nada na vida está realmente em nossas mãos...  
mas tudo está diante das nossas possibilidades.”  
Walter Grando

MATTER, Nely. As causas da evasão sob o olhar do tutor no curso de Licenciatura em Artes Visuais no âmbito do Pró-Licenciatura. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

## RESUMO

A educação a distância vem proporcionar a formação e a qualificação profissional, além de suprir as carências relacionadas ao acesso à educação no país. Para atender a formação de professores da rede pública em exercício, mas sem a devida qualificação, o Ministério da Educação criou, em 2004, o Programa Pró-Licenciatura, uma política pública com prioridade na formação de professores da rede pública da Educação Básica. Esta ação governamental desencadeou novas políticas governamentais de incentivo à criação de cursos de graduação a distância, incentivando e fortalecendo a modalidade EAD nas Instituições de Ensino Superior. Porém, um dos desafios que permeia todo o sistema educacional, também ocorre na EAD, qual seja: o fenômeno da evasão. Portanto, elegeu-se a evasão nos cursos de formação docente como recorte deste estudo. A questão norteadora da pesquisa emerge a partir do contexto, nos seguintes termos: em que consistem as causas que concorreram para a evasão dos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II, do polo de Porto Velho/Rondônia? A pesquisa ocorreu em três etapas: uma inserção bibliográfica sobre evasão, identificando alguns teóricos que serviram de base para nosso estudo, como Biazus (2004), Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), Campello e Sousa (2008), Oliveira et al. (2013), Maia e Meirelles (2005), Favero (2006), Pacheco (2007), Baggi e Lopes (2011), Lobo (2012), Bittencourt e Mercado (2014) e Moreira et al. (2013). A análise documental e a entrevista foram baseadas em Bogdan e Biklen (1994), e a interpretação dos dados na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A partir do aporte teórico, a construção textual aborda, inicialmente, as ações das políticas públicas que fomentam programas de formação de professores, os quais são influenciados pela constante evolução tecnológica a alterar seu perfil de educador, assumindo-se como um eterno aprendiz, uma vez que a era digital requer um processo de formação permanente; nesse contexto, surge o professor arte-educador, que atua na área de arte e exerce a polivalência das linguagens da arte. A coleta de dados dos sujeitos tutores, presenciais e à distância, transcorreu no período entre fevereiro e março de 2016. Os resultados encontrados na literatura sinalizaram que as causas da evasão são diversas, identificadas por causas internas e externas, aqui apontadas de elevado índice, atingindo 84% de evasão no curso. Na análise dos dados, os fatores recorrentes foram a falta de tempo, a habilidade tecnológica, a incompatibilidade com a modalidade a distância, e o interesse pessoal do aluno. Diante desta realidade, concluiu-se, com base nos referenciais dos tutores, que, no ensino EAD, em detrimento da especificidade da modalidade a distância e da virtualização do ensino, três grandes desafios precisam ser vencidos pelo aluno: superar o isolamento nos estudos, dominar as ferramentas tecnológicas e desenvolver a autonomia responsável. Para tanto, requer o uso de metodologias colaborativas, com o equilíbrio das ações pedagógicas e administrativas, e reais práticas educativas relacionadas à EAD para combater a evasão no ensino superior à distância.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Artes Visuais. Pró-Licenciatura. Educação a Distância. Evasão.

MATTER, Nely. The causes of evasion under the gaze of the guardian in the course of Visual Arts Degree in the Pro-Degree. 2016. 184 f. Dissertation (Academic Master of Education) - Department of Education, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

## **ABSTRACT**

The distance is to provide training and professional qualification, and meet the needs related to access to education in the country. To meet the formation of the public acting teachers, but without proper qualification, the Ministry of Education created in 2004, the Pro-Degree Program, a public policy priority in the formation of Basic Education public school teachers. This government action triggered new government policies to encourage the creation of undergraduate distance learning, encouraging and strengthening the ODL mode in higher education institutions. But one of the challenges that permeates the whole educational system, also occurs in distance education, the dropout phenomenon. Therefore, it was elected evasion in teacher training courses as clipping of this study. The guiding research question emerges from the context, as follows: What form the causes that contributed to the escape of the students of the Visual Arts Degree Course under the Pro-Degree Phase II, polo Porto Velho/Rondônia? The research took place in three stages: a literature insertion of avoidance, identifying some theorists that served as the basis for our study as Biazus (2004), Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), Campello; Sousa (2008), Oliveira et al. (2013), Maia; Meirelles (2005), Favero (2006), Pacheco (2007), Baggi; Lopes (2011), Wolf (2012), Bittencourt; Market (2014), Moreira et al. (2013). The documentary analysis and Bogdan-based interview; Biklen (1994) and interpretation of data in the Bardin Content Analysis Technique (2011). From the theoretical framework, the textual construction initially addresses the actions of public policies that promote teacher training programs, which are influenced by constant technological evolution change your educator profile, assuming as a lifelong learner, since the digital age requires a process of ongoing formation; In this context arises the art teacher-educator, who works in the area of art and holds the versatility of art languages. Data collection of subjects present tutors and the distance elapsed in the period between February and March 2016. The results found in the literature signaled that the causes of evasion are diverse, identified by internal and external causes; here indicated high rate, reaching 84% of loss in the. In the data analysis, the recurring factors were lack of time, technological ability, incompatibility with the distance mode, and the student's personal interest. Given this reality it was concluded based on the reference of the tutors in ODL education at the expense of specificity of the distance mode, the virtualization of education, three major challenges must be overcome by the student: overcoming isolation studies, master the tools technological and developing responsible autonomy. To do so requires the use of collaborative methodologies, with the balance of teaching and administrative actions, and real educational practices related to distance education, to combat evasion in higher education distance.

**Keywords:** Degree in Visual Arts. Pro-Degree. Distance Education. Evasion.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Gráfico das linguagens de cursos de Arte, cadastrados no e-MEC/2015.	47
Figura 02 - Esquema sobre estudos das causas da evasão na EAD.....	71
Figura 03 - Mapa com a localização dos Polos do Curso Artes Visuais, ofertados pela UnB.....	90
Figura 04 - Imagem da página do Ambiente Virtual de Aprendizagem <i>Moodle</i> do Curso de Formação dos Tutores.....	91
Figura 05 - Fotografia da Série GTArtes: módulos produzidos para o curso Artes Visuais.....	92
Figura 06 - Fotografia dos exemplares dos módulos 1 e 2 - Núcleo de Acesso.....	93
Figura 07 - Imagem da página do Ambiente Virtual do curso e os principais canais de comunicação .....	95
Figura 08 - Mapa com a localização dos alunos do Polo de Porto Velho/Rondônia .	96
Figura 09 - Fotografia da entrada principal do prédio, sede do Polo de P. Velho .....	97
Figura 10 - Fotografia do pátio interno do prédio, sede do Polo de Porto Velho .....	97
Figura 11 - Fotografia do Rio Madeira, a partir do Polo de Porto Velho .....	98
Figura 12 - Fotografia do laboratório de informática, Polo de Porto Velho.....	99
Figura 13 - Fotografia da Sala de aula, Polo de Porto Velho .....	99
Figura 14 – Fotografia do Atelier de Artes, Polo de Porto Velho .....	99
Figura 15 - Fotografia da Galeria de Artes, Polo de Porto Velho .....	100
Figura 16 - Gráfico demonstrativo do gênero dos alunos do Polo de Porto Velho. .	101
Figura 17 - Gráfico demonstrativo da faixa etária e gênero dos alunos do Polo Porto Velho .....	102
Figura 18 - Gráfico demonstrativo do vínculo empregatício com a rede pública de ensino.....	103
Figura 19 - Gráfico demonstrativo da formação acadêmica dos alunos no início do curso .....	103
Figura 20 - Quadro de categoria e subcategorias ligadas ao aluno .....	137
Figura 21 - Quadro de Categoria e subcategorias ligadas ao curso. ....	141
Figura 22 - Gráfico de resultado final do Curso de Licenciatura em Artes Visuais..	147
Figura 23 - Gráfico de resultado final, Curso Licenciatura em Artes Visuais-Polo Porto Velho.....	147

Figura 24 - Gráfico com movimento dos alunos por semestre no Curso – Polo PVH/UnB.....	148
Figura 25 - Gráfico de progressão da evasão no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.....	150
Figura 26 - Gráfico com a progressão da evasão por semestre no Curso .....	150
Figura 27 - Gráfico indicativo da evasão de acordo com o gênero .....	151
Figura 28 – Gráfico com a diplomação dos alunos por gênero, de acordo com o ingresso inicial.....	152
Figura 29 – Gráfico com número de alunos participantes por encontro presencial.	153
Figura 30 – Gráfico indica a participação dos alunos concluintes nos encontros presenciais .....	154
Figura 31 - Gráfico com a presença anual dos alunos no polo de Porto Velho.....	156
Figura 32 – Gráfico com a presença anual dos alunos concluintes no polo Porto Velho .....	157

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Cursos na área de Arte cadastrados no Sistema e-MEC/2010 .....	46
Tabela 02 - Registro de cursos na área de Arte, no sistema e-MEC/2015 .....	48
Tabela 03 - Cursos em atividade na área de Arte, no Sistema e-MEC/2015 .....	48
Tabela 04 - Índice de evasão no Ensino Superior .....	80
Tabela 05 - Formação acadêmica dos alunos – nível de especialização.....	104
Tabela 06 - Identificação de conclusão da primeira graduação dos tutores.....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAP	Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COL	<i>Commonwealth of Learning</i>
DIREDD	Diretoria de Educação a Distância
EAB	Escolinhas de Arte do Brasil
EAD	Educação a Distância
e-MEC	Sistema de Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORTUT	Formação de Tutores
GTArtes	Grupo de Trabalho das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INED	Instituto Nacional de Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
NAM	Núcleo de Apoio aos Municípios
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PN I	Professores Nível I
POLO	Polo de Atendimento ao Aluno
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRÓ- LICENCIATURA	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
RO	Rondônia
RIOMAR	Fundação Rio Madeira
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>19</b>
2.1	A Evolução Tecnológica – EAD, uma tendência mundial.....	23
2.2	Formação e Atuação Docente na Era Digital.....	27
2.3	O ensino de Arte no Brasil: formação do arte-educador.....	41
2.4	Política Pública de Formação Docente: Programa Pró-Licenciatura...	50
<b>3</b>	<b>EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS.....</b>	<b>62</b>
3.1	Evasão: da definição às causas.....	66
3.2	Evasão nos Cursos de Formação Docente na Modalidade a Distância	73
<b>4</b>	<b>PRÓ-LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD/UNB-UNIR.....</b>	<b>88</b>
4.1	Descrição do Curso Artes Visuais no Pró-Licenciatura.....	89
4.2	Estruturação do Curso Artes Visuais.....	90
4.3	Implantação do Curso em Porto Velho/Rondônia.....	95
4.3.1	Perfil dos alunos.....	100
4.3.2	Perfil academico.....	103
4.3.3	O tutor na educação a distância.....	105
<b>5</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>124</b>
5.1	O Problema.....	124
5.2	Objetivos .....	125
5.2.1	Objetivo geral.....	125
5.2.2	Objetivos específicos.....	125
5.3	Aspectos Metodológicos.....	125
5.3.1	Tipo de pesquisa.....	126
5.3.2	Instrumentos de coleta de dados.....	128
5.3.3	Procedimentos da pesquisa.....	128
5.3.4	Sujeitos da pesquisa.....	130
5.3.5	Lócus da investigação.....	131
<b>6</b>	<b>A EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS.....</b>	<b>134</b>
6.1	A Evasão no Olhar dos Tutores.....	135
6.2	Apontamentos sobre os Dados da Evasão Contidos nas Matrizes Analíticas .....	146
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O século XIX foi considerado o período de inúmeras inovações tecnológicas, com mudanças na rotina e no comportamento humano, rompendo com diversos valores culturais, alterando hábitos e anseios, e transformando o contexto da sociedade. Nesse cenário, vislumbrou-se uma nova ordem social, informacional, econômica e política, cujas mudanças provenientes dessas transformações tecnológicas resultaram, também, em alterações de comportamentos e de processos educacionais.

Com o passar dos tempos, devido a essas mudanças ocorridas, o processo tecnológico avançou consideravelmente, muito embora não tenha atingido a todos plenamente; as inovações tecnológicas evidenciadas no século XX beneficiaram a sociedade com diversos recursos comunicacionais que, integrados e interligados pela rede internet, revolucionaram os meios de comunicação e de interação entre os usuários, influenciando significativamente o processo de desenvolvimento humano. Com isso, o segmento educacional inserido em etapas evolutivas do homem, também é influenciado por essas inovações mediadas por tecnologias.

No processo de aprendizagem, o grande desafio consistiu no desenvolvimento da flexibilidade, da capacidade de adaptação e da disponibilidade dos sujeitos frente às situações imprevistas e contínuas mudanças do processo de sua própria formação.

Favorecer o processo de formação e a construção de novos conhecimentos consiste numa prática pedagógica, geralmente, atrelada às funções das instituições educativas, de um processo gradual e contínuo, onde as práticas e os saberes docentes respaldam a execução do ato de ensinar e aprender. Mas, as competências docentes necessárias para mediar o processo de aprendizagem, tendo como suporte as diversas ferramentas das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), além da maturidade profissional, requerem habilidades ao manuseio dos mais diversos aparatos tecnológicos, exigindo que o professor identifique e selecione os recursos mais indicados para cada conteúdo programático, nos diferentes níveis de ensino.

Assinala-se, ainda, que a formação docente consiste num processo ao longo da vida e sua característica principal é a necessidade de constante atualização, uma

vez que o conhecimento é mutável e induz a um planejamento de formação docente contínuo e coerente com a realidade, pois a profissionalização demanda tempo e requer a elaboração de programas com estratégias ousadas, tendo sempre como foco norteador as inovações, o futuro, a criação e a construção de novos conhecimentos.

É neste contexto que a tecnologia vem ocupando os espaços educativos, tanto no âmbito formal como informal, requerendo novas formas de ensinar e aprender com a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico reflexivo.

No século XX, o Brasil passou a discutir sobre a formação docente propondo, inclusive, inovações metodológicas no processo de ensino em função das pressões impostas pelas políticas internacionais, visando maior investimento na educação. Assim, é necessária uma formação de professores adequada ao mercado que se impunha pela adoção das novas metodologias e tecnologias na prática pedagógica, bem como pela exigência de formação inicial e continuada de professores.

Com a projeção da EAD em todo país, em consonância com os dados apresentados pelo MEC/INEP e o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), conforme ANEXO III, do Programa Pró-Licenciatura (2005), os mesmos apontavam que, no Brasil, atuavam no ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, 26,21% de professores sem licenciatura, sendo que a região Norte representava o maior índice do país, com 50,26%, seguida pela região Nordeste, com 44,07%. Quanto ao ensino médio, o índice do Brasil era de 14,74% de professores sem licenciatura, sendo que a região Norte representava a segunda maior taxa (21,95%), ultrapassada pela região Nordeste que apontava 24,14% dos professores que atuavam no ensino médio e que não eram habilitados na área.

Esta realidade reconhece no Estado de Rondônia, integrante da região Norte e que enfrentava desafios semelhantes aos estados vizinhos, uma enorme lacuna na formação docente, a qual precisava ser superada, e o Pró-Licenciatura tornou-se uma das políticas públicas viáveis na ocasião.

Foi a partir desta realidade, que a pesquisadora em questão decidiu voltar os estudos ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. A motivação principal deveu-se pelo fato de não só querer ampliar o conhecimento, mas também em poder contribuir com as pesquisas na área educacional e de Educação a Distância. Inicialmente, influenciada pelo meu pai que tinha enorme apreço pelo conhecimento, que estudava junto com os filhos e que chegou a ler a maioria dos livros do ensino



fundamental e médio dos seus cinco filhos; essa atitude instigou significativamente na escolha da profissão docente.

Assim, minha experiência na docência iniciou quando ingressei no Curso de Habilitação de Magistério para o 1º Grau, abraçando definitivamente a educação como o caminho à profissionalização. Ingressar numa Universidade era o sonho em função de que as instituições de ensino superior estavam distantes do contexto geográfico e financeiro, e a solução mais viável foi cursar uma graduação no período de férias. Conheci a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), em Ijuí/RS, quando ingressei na Licenciatura Curta em Artes Práticas e, simultaneamente, incentivada por colegas, iniciei uma segunda Licenciatura em Educação Física, na cidade de Cruz Alta/RS.

Nessa dinâmica, trabalhar e dar continuidade aos estudos permeava o meu dia a dia. Nos anos de 1990, já residindo em Rondônia e atuando na rede estadual de ensino, o governo federal sinalizou para a inserção das tecnologias nos ambientes educacionais, fato este que contribuiu em ânios para vislumbrar novos desafios. Deste modo, conheci Belém/PA, onde cursei a Especialização em Informática na Educação pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Esta formação levou-me à função de professora multiplicadora do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), junto ao Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (NTE/SEDUC).

Na atuação como professora multiplicadora do ProInfo, tive a oportunidade de conhecer várias escolas da rede estadual de ensino em diferentes municípios, ocasião em que atuei na formação dos professores incentivando-os a utilizarem em suas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase de formação de professores, percebi que o Ensino Especial também representava um campo de ação no uso de tecnologias assistidas que evidenciavam, no momento, enorme ousadia no contexto educacional.

Somando a experiência educacional e meus percursos da região Sul à região Norte, tive a oportunidade de conhecer um pedaço do extenso “chão” brasileiro e, através da rede pública de ensino, constatei que a função social e o desafio dos professores se mesclam, de modo a entender a complexidade que é o processo de formação e atuação docente no Brasil.

Conhecer aspectos da diversidade cultural do Brasil, da extensa geografia e dos inúmeros desafios que rondam a população do país, despertou-me um novo

olhar sob as possibilidades educativas, pois na função de professora da rede pública, infintos programas de formação docente rondavam nosso ambiente de trabalho. Desse modo, tive a oportunidade de frequentar os cursos de Especialização em Arte, Educação, Tecnologias Contemporâneas, ofertados pela Universidade de Brasília (UnB), Mídias na Educação, oferecido pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Educação a Distância: Concepção, Desenvolvimento e Avaliação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-Minas) e Formação Docente para a Atuação em Educação a Distância, pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), representando novos caminhos para sonhar com uma educação mais efetiva e uma formação de professores mais promissora em qualquer espaço de nosso país.

Em seguida, surgiu o Pró-Licenciatura, com novas expectativas de formação de docentes em serviço, a fim de qualificá-los para a função que estavam exercendo, que, no caso específico, era a formação de professores em Artes Visuais. Um programa diferenciado dos demais, que propiciava investimentos financeiros à infraestrutura de polos de apoio presencial, de formação da equipe gestora, de desenvolvimento de atividades acadêmicas, tanto virtuais como presenciais, com a participação de tutores e professores, além de fornecer uma bolsa ao aluno para auxiliar nas despesas com o curso.

Este programa possibilitou minha participação como coordenadora local do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, no Polo de Porto Velho/RO. Desta forma, os fios do passado entrelaçavam-se com o momento presente, unindo numa só teia arte, tecnologia e educação. Afinal, atuar como coordenadora local do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, executado pela UnB em parceria com a UNIR, representou um novo aprendizado à formação, matizando o cenário da experiência profissional e de vida.

A motivação para desenvolver a pesquisa nasceu deste processo formativo de professores, em que tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do curso e, ao mesmo tempo, deparei-me com o estabelecimento progressivo de evasão dos alunos de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura.

Sendo assim, a evasão ocorrida no curso manteve inalterada a formação do professor que não deu continuidade aos seus estudos, mas o manteve no sistema público de ensino. A evasão constitui-se em prejuízo não só à formação do professor evadido, como também para o sistema de ensino, uma vez que a vaga perdida não

foi reposta devido ao andamento do curso. Sem contar, ainda, que os alunos das escolas onde estão lotados os professores evadidos também perdem, pois o profissional continua indispor de uma formação adequada ao desempenho de suas funções. Outra questão refere-se aos investimentos realizados pelo governo com base no quantitativo inicial de alunos para a implantação e para o desenvolvimento do curso, fator que nos move, cada vez mais, na busca por respostas. Diante desse contexto, minha inquietação frente ao problema tornou-me pesquisadora.

Nessa perspectiva, partiu a seguinte problematização: em que consistem as causas que concorreram para a evasão dos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II, do polo de Porto Velho/Rondônia? O objetivo geral consistiu em analisar as causas e os fatores que concorreram para a evasão dos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II, do polo de Porto Velho/Rondônia, executado pela Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Para dar resposta à indagação, o trabalho em pauta foi assim estruturado:

Na primeira seção apresentamos a motivação que nos empolgou para dedicarmos um período de nossa vida ao planejamento e à realização da pesquisa, bem como as políticas públicas voltadas à formação docente, em particular o Pró-Licenciatura, como forma de introduzir o professor na seara tecnológica da EAD.

Na segunda seção apresentamos a contextualização do cenário nacional das políticas públicas de formação docente, os conceitos e suas perspectivas de crescimento, os processos de implantação, a expansão pública da educação superior e a formação de recursos humanos para EAD, além da formação e da atuação do professor arte-educador no país, seguido pela política pública: o Programa Pró-Licenciatura.

Na terceira seção versamos sobre a questão da evasão EAD, abordando seus conceitos e tipos, bem como as causas e os fatores que podem contribuir para a efetivação dessa problemática.

Na quarta seção descrevemos o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, distribuídos em três núcleos de estudos: Núcleo de Fundamentação, Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica, e Núcleo de Conclusão do Curso, antecidos pelo Núcleo de Acesso ao Curso que corresponde à etapa preliminar, uma formação tecnológica, um período de adaptação ao ambiente do curso. E,

posteriormente, será apresentada à organização curricular, um fluxograma com o desenho dos módulos, além da descrição do processo de implementação do mesmo em Porto Velho, Rondônia.

Na quinta seção apresentamos os procedimentos metodológicos, evidenciando os objetivos e os métodos que orientaram a pesquisa, com a descrição dos sujeitos e os instrumentos de coleta.

Na sexta seção, encontram-se os resultados das interpretações e das análises acordadas no referencial teórico construído com esta finalidade. E, concluindo, as considerações finais onde apresentamos as conclusões do processo desta pesquisa, a caracterização do processo de evasão, as definições e os conceitos que elucidam este fenômeno que ronda o ensino superior na modalidade a distância.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção tem a finalidade de discutir a formação docente, uma vez que está diretamente relacionada com a temática do estudo, evidenciando a importância da formação acadêmica para a melhoria da prática pedagógica.

Considerando os frequentes desafios enfrentados pelo profissional docente, torna-se extremamente importante que haja um processo contínuo de formação, para que possa manter-se atualizado e desempenhar suas funções de forma eficiente, exercendo continuamente a reflexão sobre a teoria e a prática, com intencionalidade e criticidade.

Toda ação educativa, exercida por professores no processo de aprendizagem, em virtude da função social e ideológica que se estabelece, implica em atitudes ousadas, criativas e responsáveis ao mediar o processo de construção do saber e da cidadania de seus discentes.

Num contexto social permeado pelo avanço tecnológico, onde os recursos digitais incrementam a comunicação e a interação entre as pessoas, o sistema educacional do país carece de um processo formativo consistente e contínuo que objetiva o desenvolvimento profissional de professores. Daí a importância de uma política, de um fomento contínuo de programas de formação continuada para uma atuação docente reflexiva.

A sociedade moderna, principalmente nos meados do século XX, passou a vivenciar e/ou ser direcionada em função das novas descobertas tecnológicas, e estas contribuem para o progresso da ciência em vários aspectos, provocando novos impactos sociais e contribuindo no desenvolvimento e na inovação dos diversos segmentos da sociedade. Em função do processo de globalização, a mesma sociedade passou por inúmeras transformações que reconfiguraram a economia e desencadearam mudanças no contexto social, político, cultural e educacional.

Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e interação, grandes avanços são viabilizados no segmento educacional que sinalizam a expansão do ensino através da modalidade de educação a distância. Segundo Nóvoa (2009, p. 12),

assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.[...] **Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias** (grifos nossos).

Assim, apresento algumas fontes bibliográficas que colaboraram para repensarmos sobre o papel da formação docente neste contexto do século XXI. Primeiramente, destacando para o sentido de políticas públicas e, em seguida, para o horizonte que elas podem levar aos professores na sua formação para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Nacarato (2013, p. 3):

os estudos sobre o professor reflexivo surgiram no momento em que se buscava romper com o modelo de racionalidade técnica, de princípios positivistas, que marcou a formação docente no Brasil, e aproximar-se de outros paradigmas que se pautavam no pensamento do professor. Segundo Pereira (2002, p. 26), nesse contexto de valorização do docente como um prático reflexivo, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”.

Nessa direção, o assunto sobre a formação de professores no âmbito da educação superior, especificamente na modalidade a distância, vem conquistando espaço nas discussões dos principais eventos da área educacional, sendo importante destacar os aspectos políticos que a envolve. Cabe ressaltar a elevada importância dada pelo Governo Federal em relação ao assunto, abrangência e complexidade deferida como uma política nacional de formação.

Para Olíria Mendes Gimenes (2014, p. 2),

a história da educação brasileira mostra que até o final do século XX a grande maioria das instituições de ensino superior não tinha envolvimento com educação a distância. A primeira iniciativa de EaD surgiu no país em 1904, com o ensino por correspondência: instituições privadas ofertando iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. A maior parte das IES brasileiras mobilizou-se para a EaD com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação somente na década de 1990. Em 1994, teve início a expansão da Internet no ambiente universitário. Com a consolidação da reforma educacional brasileira, instaurada pela Lei nº 9.394/96, oficializou-se nacionalmente a EaD como modalidade equivalente para todos os níveis de ensino. O tema EaD se configura na LDB nº 9.394/96 em um artigo específico, composto por quatro

parágrafos, colocando-o sob júdice do Poder Público, excluindo assim, a participação da sociedade civil.

Os estudos dos autores Nóvoa (2009) e Nacarato (2013) contribuem significativamente na compreensão do processo de formação da profissionalização e valorização do papel do professor reflexivo, que é desencadeado num período em que a educação viveu um intenso período de mudanças, culminando em grandes reformas educativas. Isso gerou novas ações governamentais no país, estabelecidas pelas políticas públicas, em especial uma política nacional de formação de professores e de atuação nos ambientes educacionais.

Nesta perspectiva, em consequência do movimento de transformação da educação, oportunamente buscamos Freire (1998) que, em seus estudos, anuncia a urgência da formação do professor reflexivo, uma das características mais ousadas do perfil docente. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1998, p. 44). Este perfil de educador é abordado pelo autor como uma necessidade essencial ao promover uma educação de qualidade que valorize o processo de aprendizagem e que respeite o aluno, em quaisquer circunstâncias educativas.

Uma das grandes mudanças na educação, principalmente no ensino superior, e, conseqüentemente, na formação docente, é destacado por Gimenes (2014) ao apontar a importância da trajetória histórica da EAD no país, que reflete o envolvimento e o desenvolvimento da educação brasileira no último século. Ela vivenciou sua experiência na EAD que, inicialmente, foi por correspondência, e com o advento dos computadores e da internet, rendeu-se aos benefícios da evolução tecnológica, contemplando, na legislação do ensino brasileiro, o uso dos recursos computacionais e a oficialização do ensino a distância no país.

A partir da década de 1990, um novo cenário educacional foi desenhado configurando-se como política pública para a democratização do conhecimento e a expansão do ensino superior, o qual foi influenciado, significativamente, pelo desenvolvimento dos recursos tecnológicos e pela expansão do acesso à internet no imenso território brasileiro. A motivação que inspirou as instituições de ensino superior a aderirem a modalidade de educação a distância consistiu na grande demanda que se encontrava sem a devida habilitação para exercer o magistério e,

principalmente, pela abertura que as próprias políticas públicas proporcionavam na estruturação e na ampliação de cursos de formação por este viés.

Enquanto o Governo Federal sinalizava possíveis caminhos para a democratização e a interiorização do ensino superior através da modalidade a distância, normatizando e ajustando a legislação educacional, desenvolvendo ações de incentivo e financiamento, as instituições de ensino superior, tanto particulares como públicas, interessadas em ampliar seu atendimento, investiram em alternativas capazes de atender as demandas educacionais, tornando-se candidatas a implantar e executar cursos na modalidade EAD.

De acordo com Gimenes (2014), a LDB/96 consolidou a modalidade EAD como um dos principais caminhos de acesso ao ensino superior no sistema educacional brasileiro. A mesma lei, também, estabeleceu o prazo de uma década para que todos os professores do ensino fundamental e médio fossem portadores de diploma de nível superior, o que contribuiu para uma ampla corrida das IES a fim de estruturarem seus próprios ambientes educacionais para ofertar cursos na modalidade a distância, o que despertou o interesse dos sujeitos que representavam a demanda para buscar cursos de formação profissional.

Portanto, este movimento de organização das IES e a necessidade de formação dos professores representou uma necessidade de mão dupla, facilitando a efetivação de programas fomentados pelas políticas públicas. Vários documentos normativos integram a legislação educacional, os quais foram elaborados pelo Ministério da Educação, que visam a regulamentação e a normatização de todos os procedimentos das instituições de ensino superior para o credenciamento de cursos de graduação a distância. Os primeiros documentos publicados com esta finalidade consistiram na regulamentação do artigo 80 da LDB, foram: o Decreto nº 2.494, de 10/02/1998, seguido pelo Decreto nº 2.561, de 27/04/1998, e a Portaria nº 301, de 07/04/1998, a qual normativa os procedimentos de credenciamento das IES.

No entanto, as diretrizes que delinearam a institucionalização da formação em nível superior, através de programas de educação a distância, ocorreram em 2005 com o Pró-Licenciatura e, em 2006, com a Universidade Aberta do Brasil, que configuraram em uma política pública de formação docente. Segundo Freitas (2007), o Programa Pró-Licenciatura foi executado exclusivamente para atender professores leigos na sua área de atuação, visando à qualificação em serviço, enquanto o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) abrange o fomento de cursos de



licenciatura e de formação inicial e continuada de professores, gestores e profissionais da educação através de programas de educação superior, também na modalidade a distância.

Apesar do expressivo crescimento da EAD, o sistema de avaliação de cursos do MEC tem detectado diversos problemas nesta modalidade de ensino, a citar: a falta de infraestrutura (laboratório, biblioteca, instalações em geral); a formação adequada de tutores; a seleção de conteúdos; o material didático utilizado; e, a evasão, que é uma preocupação e vários são os motivos que acarretam sua ocorrência, citadas por autores, comprovadas nos documentos e investigadas nessa pesquisa.

O oferecimento de acesso ao ensino superior é importante e necessário, mas o desafio consiste em sustentar uma educação de qualidade, com inúmeras variáveis do sistema educacional que precisam ser contornadas para, também, subsidiar e garantir a permanência do aluno no curso, uma vez que a educação é um processo dinâmico e o cenário da evasão está presente em todos os níveis e em qualquer modalidade de ensino.

As pesquisas voltadas à evasão ainda são embrionárias, não apresentando, portanto, dados relevantes para apurar as suas causas; por isso, investigar os fatores que contribuem na decisão do aluno em desistir ou abandonar o curso na modalidade a distância é de suma importância. Por outro lado, os índices de evasão e suas consequências elencam vários fatores que vêm preocupando as instituições de ensino, sejam públicas ou particulares, pois o problema permeia todo o sistema educacional.

## **2.1 A Evolução Tecnológica – EAD, uma tendência mundial**

Nesta subseção abordaremos as mudanças no sistema educacional, principalmente no ensino superior, advindas da evolução tecnológica que, a partir da década de 1990, influenciaram os profissionais da educação a rever os conceitos e a conceber os espaços educativos sob um prisma bem mais amplo, reconhecendo os ambientes digitais como espaços de aprendizagem.

Dentro dessa lógica, abordamos o direito à educação; o direito à educação a todo cidadão é garantido mediante as políticas públicas que são de responsabilidade

do Estado, assegurado pelo conjunto de normativas que integram a Legislação Educacional do Brasil. De acordo com Marinho (2012), o marco inicial que definiu prioridades e metas educacionais, visando uma educação para todos, principalmente para as classes populares, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que embasou uma política educacional de ensino obrigatório, gratuito e igual para todos os níveis econômicos e sociais representados por cidadãos brasileiros.

A política educacional no Brasil foi desenvolvida em diferentes períodos, sendo que a principal implementação e regulamentação está vinculada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e outras providências. Novas alterações foram efetuadas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigentes atualmente, mas com diversos adicionais, elementos de normatização entre decretos, resoluções, pareceres e leis.

Neste contexto, as políticas públicas da educação também foram concebidas sob possibilidades diferenciadas que contemplam o acesso à informação e à democratização do ensino através da modalidade a distância, a qual vem configurada numa tendência mundial.

Desde o início da civilização, em todas as relações sociais, o homem está sob o domínio do poder, do conhecimento e da tecnologia, submetendo a sociedade a constantes inovações, convergindo para um mundo capitalista de grandes corporações que detém o controle e o domínio das tecnologias, tanto nos meios de produção como no da comercialização de qualquer produto, ou prestação de serviço, uma vez que gerenciam o capital financeiro. Com o processo de globalização e o desenvolvimento dos meios de comunicação e a interação, a economia estabeleceu novas divisões sociais, acirrando o processo de exclusão social em todo o mundo (KENSKI, 2007).

Frente à constante evolução dos recursos tecnológicos das últimas décadas, a contínua inovação computacional, associada ao processo de globalização que intensificou o processo de mudança social, reconfigurou o mercado de trabalho, disponibilizando inúmeros serviços prestados aos usuários através de ambientes *online*. A autora destaca que estes benefícios exigem do indivíduo o reconhecimento

do contexto em que vive, a identificação das novas exigências do mercado de trabalho, sua inclusão no processo digital e o significativo investimento na construção de sua qualificação profissional para garantir uma participação ativa na competitividade comercial e profissional. A sociedade tecnológica redimensionou as necessidades do mercado de trabalho e a participação do indivíduo no processo de inclusão digital, e este deve manter-se ativo frente à necessidade em acompanhar o progresso e a evolução do mundo atual.

A partir dessas transformações provocadas pelas inovações tecnológicas, Reis e Castro (2004) evidenciaram interferências na rotina dos indivíduos que vêm contribuir em mudanças no contexto social, familiar e pessoal, uma vez que ocorrem alterações de comportamento, atitudes e valores, além de estabelecer novas necessidades e alterações no comportamento humano, visualizando no segmento educacional um caminho que converge para a formação de todos os indivíduos.

Nesta perspectiva, as transformações oriundas da evolução tecnológica, segundo Campello e Guimarães (2010), são evidentes em todos os segmentos da sociedade, mas os setores industrial e comercial não negligenciaram a possibilidade de ampliar seus lucros, pois se apropriaram dos mais variados recursos tecnológicos, especialmente os computacionais, incrementando toda a linha de produção e controle das transações comerciais. As autoras corroboram com os autores Kenski (2007) e Reis e Castro (2004) ao afirmarem que a evolução tecnológica promove constantes transformações na sociedade, induzindo, inclusive, os indivíduos a assumirem um papel de aprendizes permanentes, que é uma das características do contínuo processo evolutivo tecnológico, atribuindo, também, ao professor que se encontra nesta condição frequentemente, um eterno aprendiz, uma vez que vive uma contínua articulação entre o ensinar e o aprender.

Quanto à dimensão desta evolução tecnológica computacional, é fundamental que observemos as mudanças estabelecidas na sociedade, conferindo as alterações de informações e serviços que migram do plano físico para o virtual, perdendo ocupação do espaço real para flutuar em espaços virtuais, mudanças estas citadas por Nevado, Carvalho e Menezes (2007, p. 137):

a virada do último milênio foi marcada pela popularização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) – computadores, internet, *web* e tantos outros recursos que suportam o trânsito de imensos e contínuos fluxos de informação, redes de pessoas, produtos e serviços, a criação e divulgação de produtos e manifestações culturais.

Com a inserção dos recursos computacionais no contexto da sociedade, as mudanças tornaram-se constantes em função dos benefícios e das facilidades que a virtualização dos serviços trouxe ao homem, reconfigurando a sua rotina de vida. Nesta perspectiva, os estudos de Kenski (1998, p. 61) referem que:

o tempo, o espaço, a memória, a história, a noção de progresso, a realidade, a virtualidade e a ficção são algumas das muitas categorias que são reconsideradas em novas concepções a partir dos impactos que, na atualidade, as tecnologias eletrônicas têm em nossas vidas.

Mediante os frequentes impactos no cotidiano das pessoas em função da presença das tecnologias eletrônicas, destacadas por Kenski, e as mudanças na configuração dos serviços, dos produtos e do comércio, citadas por Nevado, Carvalho e Menezes (2007), ocorreram amplas transformações no contexto social, comercial, político e econômico que empreenderam novas necessidades, sinalizando um novo campo para o segmento educacional.

Nesta ótica, a educação, para Kenski (2007, p. 18), “é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias”, com uma apropriação das tecnologias de forma pedagógica, tornando-se imprescindível a aquisição das habilidades de domínio e de manuseio das ferramentas computacionais e digitais, além da apropriação do conhecimento específico e metodológico para uma adequada aplicação no processo de aprendizagem, o que evidencia a necessidade de parcerias, contribuindo nas ações colaborativas que tendem à construção do conhecimento individual e coletivo.

Para utilizar os inúmeros benefícios oriundos do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, a educação, que tem como base a produção de novos conhecimentos, vive seu maior desafio, pois a “apreensão do conhecimento ao ser assumido como possibilidade didática exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente a partir de uma nova lógica” (KENSKI, 1998, p. 67).

Em função do processo de globalização, tornam-se evidentes as transformações estabelecidas em diversos aspectos na comunidade mundial em que o econômico desencadeou mudanças generalizadas no social, no cultural e no político, atingindo, inclusive, os sistemas educacionais de todos os países ao exigir uma requalificação permanente da mão de obra, oriunda das alterações na organização e no tipo de trabalho estabelecido pelo processo, o que pressionou os

países a maiores investimentos no setor educacional. Isso ocorreu, principalmente, na educação superior em função da crescente demanda estudantil acadêmica adepta a diversos idiomas e às tecnologias, contribuindo no desenvolvimento da educação virtual e influenciando a formação de redes de informação global (HERMIDA; BONFIM, 2006).

A transformação mundial provocada pelo processo de globalização, segundo os autores, contribuiu em grandes avanços na educação, evidenciando a educação a distância como uma tendência mundial, uma modalidade de ensino em expansão, influenciando as instituições de ensino superior a um processo de reestruturação para atender a crescente demanda diversificada, onde a educação a distância contribui significativamente na democratização do ensino.

Considerando as transformações estabelecidas na comunidade mundial, evidenciadas pelos autores Hermida e Bonfim (2006), e o poder articulador da educação, mediante as inovações metodológicas, Kenski (2007) identifica neste processo de mudanças a necessidade de novas educações que se caracterizam frente às inúmeras possibilidades de ensinar, aprender e construir conhecimentos através do uso de recursos computacionais.

Desta maneira, o processo de ensino-aprendizagem adquire outra dimensão, sendo que nas últimas décadas a educação agregou, nas suas funções didáticas, a possibilidade do uso de ferramentas computacionais potencializadas por sua sofisticação tecnológica que, quando aliadas a conexão de internet, representam um dos maiores caminhos para a democratização da educação. O uso de recursos tecnológicos digitais proporciona o acesso à informação, o armazenamento e a veiculação de informações, viabilizando a interação com outros usuários e contribuindo na ampliação das formas de construção do conhecimento.

## **2.2 Formação e Atuação Docente na Era Digital**

Os aspectos da complexidade que representam a formação docente é o foco de estudos nessa subseção, uma vez que, no atual contexto sócio-político-econômico em que o país se encontra, inúmeros são os fatores que influenciam no processo educacional dos alunos brasileiros.

Tendo isso em conta, o professor precisa apresentar habilidades e competências necessárias para mediar o processo de aprendizagem, além de ser possuidor dos saberes práticos da docência em plena era digital, precisando, sabiamente, oportunizar as situações desafiadoras aos seus alunos -aproveitarem as possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem, objetivando, assim, a formação de sujeitos críticos; então, mediante a inquietação frente às adversidades do mundo, possam reagir e lutar para transformar o contexto e a vida do ser humano.

As constantes evoluções tecnológicas evidenciadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação estabeleceram inúmeras alterações na comunicação e na interação entre os indivíduos em todo o planeta, contribuindo em mudanças no comportamento e na postura dos usuários que utilizam os espaços digitais. O clima digital, progressivamente, vem conquistando mais adeptos em função da eficiência e dos benefícios na interação e na comunicação entre os indivíduos, apresentam-se cada vez mais natural e espontâneo, envolvendo, inclusive, os mais resistentes ao uso das TICs, para que conheçam algumas possibilidades básicas de aplicação na rotina diária.

Neste contexto digital é que a educação forma seus profissionais para atuarem numa sociedade que progressivamente lhe oportuniza o acesso à informação, eliminando barreiras de tempo e espaço. Nas últimas décadas, o segmento educacional encontra-se entre os aparatos tecnológicos que influenciam alterações do comportamento, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem a trilhar por caminhos digitais, influenciado pelo desenvolvimento dos recursos tecnológicos. Sensível à modernização, a educação vem inovando suas abordagens educacionais, repensando as formas do fazer educação, explorando novas perspectivas de atuação, uma vez que foi beneficiada com diferentes espaços pelo processo evolutivo dos recursos digitais.

O processo de construção de conhecimentos requer indivíduos flexíveis, aptos a enfrentar desafios, imprevistos e predispostos a um contínuo processo de formação do cidadão, ampliando as possibilidades do ensinar e aprender, interferindo, até mesmo, no processo de formação docente, pois a comunicação entre os indivíduos tornou-se mais eficiente e interativa através de diversas ferramentas e aplicativos de comunicação e contribuem na estabilização do contato virtual entre os usuários (CAMPELLO; GUIMARÃES, 2010).

No tocante à presença e aos benefícios de recursos tecnológicos de comunicação e informação no setor educacional, os mesmos apontam possibilidades de significativas mudanças no processo de aprendizagem desafiando os profissionais docentes, mas as tecnologias “não mudam necessariamente a relação pedagógica. As TICs, tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, quanto uma visão progressista” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 157).

Com a inserção dos recursos tecnológicos nos espaços da sociedade, as autoras Campello e Guimarães (2010) reconhecem que a educação também é influenciada a fazer uso deles nos diferentes espaços educacionais, destacando ser necessária uma preparação de todo o segmento educacional, inclusive a postura e a formação dos professores. Nesta perspectiva, Nevado, Carvalho e Menezes (2007) denunciam que as tecnologias sozinhas não mudam a forma de ensinar, não inovam a educação.

A qualificação dos profissionais educativos é contemplada pela atual tendência mundial da educação, que aponta os cursos na modalidade a distância como uma estratégia para a formação inicial ou continuada, inclusive em serviço, possibilitando melhor administração do tempo com as comunidades e os ambientes virtuais de aprendizagem, ultrapassando fronteiras e encurtando espaços e tempo.

Promovem um novo modo do ser, de saber e de aprender, onde cada novo sistema de comunicação da informação cria novos desafios, que implicam novas competências e novas formas de construir conhecimento (MAGDALENA; COSTA, 2005, p. 4).

Com a inserção de diversas tecnologias nos ambientes educacionais é possível promover várias transformações no processo pedagógico, desde que a utilização destes recursos despreze a mediação da simples transmissão de informações, uma vez que “a tecnologia pode provocar profundas transformações no processo pedagógico, desde que seu uso seja condizente a uma prática pedagógica que propicie a construção de conhecimento e não a mera transmissão” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 93).

Para exercer a função de mediador da aprendizagem e atuar na era da sociedade do conhecimento, o professor precisa entender que é necessário um redimensionamento na sua formação, tendo em vista que

a construção do conhecimento é a essência do trabalho docente, portanto esse profissional tem de mudar seu perfil, redefinir seu papel, ampliando suas competências para poder lidar com as transformações da ciência e da tecnologia (PRATA; NASCIMENTO, 2007, p. 50).

Visando um processo educacional inovador, baseado no uso dos recursos tecnológicos que se apresentam extremamente sofisticados, as autoras Magdalena e Costa (2005) apontam que a educação a distância vem ao encontro da necessidade de formação docente na era digital, ao destacar as facilidades dos meios de comunicação que superam inúmeras barreiras de tempo e espaços. Se utilizadas para provocar transformações positivas no processo pedagógico, conforme aborda Nevado, Carvalho e Menezes (2007), será viável percorrer caminhos que levem o professor a uma qualificação profissional de qualidade, bem como Prata e Nascimento (2007) sugerem: uma competência docente para atuar num contexto de grandes mudanças constantes da ciência e da tecnologia.

Considerando que o cenário da sociedade é caracterizado pelo frequente processo evolutivo dos recursos digitais, influenciando todo o sistema educacional, o que afeta também todo o processo de formação docente, tornando-o extremamente desafiador se visto pelo foco das possibilidades, pois a mudança nas diferentes formas de ensinar, aprender e construir o conhecimento requer do educador da era digital uma formação condizente ao compromisso educativo. Neste sentido, ele precisa se reconhecer e se encontrar, agregando outras perspectivas e identificando características virtuais que ultrapassam fronteiras espaciais e temporais, com metodologias de ensinar e aprender condizentes com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Ou seja, retomando Kenski (2003, p. 6), “criam novos tempos e espaços educacionais. Novas formas de ensino em qualquer lugar, a qualquer hora são desenvolvidas a partir da necessidade de oferecer atualizações educacionais para todos”.

Com a evolução e o desenvolvimento dos recursos tecnológicos nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade foram submetidos a transformações em grande escala e a reconfiguração do trabalho atingiu novos patamares, disponibilizando inúmeros serviços prestados aos usuários em ambiente *online*, com suas características próprias (a virtualização), que só existem no mundo digital, ampliando as possibilidades da educação a distância abrangendo grandes extensões geográficas, pois



a educação a distância é um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida (NUNES, 1994, p. 1).

Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos, a educação foi induzida a buscar novas perspectivas e abordagens educacionais, especialmente com o uso da internet. Os ambientes virtuais de aprendizagem viabilizam estudos em diferentes concepções teóricas e metodológicas, inovando o sistema educacional. Kenski (2003) já sinalizava, em seus estudos, a possibilidade de valer-se de novas abordagens para atualizar o processo educacional a todos, enquanto Nunes (1994) destacava as características da modalidade de educação a distância, que vem favorecer a ampliação do ensino.

A inserção das tecnologias computacionais nos ambientes educacionais e a expansão da educação a distância viabilizaram o acesso de muitos alunos que vivem em regiões onde as instituições escolares são limitadas. A educação a distância ampliou as possibilidades de ensino e ultrapassou inúmeras barreiras, principalmente a espacial e a temporal, reduziu os custos e expandiu o ensino, reforçando ações anteriores de educação a distância que já eram desenvolvidas no país:

as tecnologias tradicionais de comunicação, como o rádio e a televisão associados aos materiais impressos enviados pelo correio, o que favoreceu a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis (ALMEIDA, 2003, p. 329).

Diversas mídias já eram utilizadas em favor da educação, dentre as quais o rádio e a televisão, aliados ao material impresso, pois possibilitavam os estudos de muitos alunos de localidades longínquas, mas ainda mantinham o indivíduo bastante isolado, uma vez que um dos maiores benefícios que a educação obteve com a evolução das tecnologias da informação e comunicação caracterizou-se pela influência nas modalidades de ensino presencial e a distância. “Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também” (GIUSTA; FRANCO, 2003, p. 11).

A palavra de ordem na atual sociedade do conhecimento está no estabelecimento de parcerias, visando à reestruturação de ambientes educacionais presenciais ou virtuais, pois “a nova cultura de aprendizagem exige um novo perfil de

aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções” (SALGADO; AMARAL, 2008, p. 32).

Enquanto as tecnologias tradicionais de comunicação, citadas por Almeida (2003), contribuíram na democratização do ensino em diferentes níveis, a evolução das TICs, evidenciadas pelas autoras Giusta e Franco (2003), destaca o conceito de presença e distância que adquire conotações de participação e de envolvimento independente das dimensões geográficas, resultando na construção de uma cultura de aprendizagem interligada, o que é abordado por Salgado e Amaral (2008).

Vale destacar que, apesar da virtualização da educação encantar pela abrangência de suas dimensões geográficas que, facilmente, incorpora com avanços significativos nos aspectos quantitativos, a mesma não garante os qualitativos. Prado (2006) alerta quanto à incorporação de características inovadoras empreendidas no processo educacional, pois carecem de atitudes e de posicionamentos críticos dos profissionais da educação para transformar as práticas educativas em ações inovadoras, combatendo discursos e práticas tradicionais.

A complexidade da formação docente no ensino superior não é recente e o desafio vem acompanhando o desenvolvimento social do país que, em virtude de suas características continentais, das desigualdades sociais e das inúmeras carências educacionais nas diversas regiões do Brasil, as políticas públicas através de ação governamental encontraram na educação a distância uma alternativa importante para executar, em âmbito nacional, diversos programas de formação profissional, principalmente para a formação inicial e continuada de professores.

A implementação de programas dessa natureza vem contribuir para minimizar deficiências no sistema educacional, atender a demanda de profissionais docentes sem a qualificação adequada, amenizar preconceitos e superar inúmeras “barreiras políticas, ideológicas, culturais e tecnológicas, muitas herdadas da compreensão e do entendimento da EAD sob a concepção de uma educação de “massa”, aligeirada, de baixa qualidade e pobre em avaliação” (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2009, p. 21).

Neste sentido, uma reforma educacional foi desencadeada para contemplar a execução de programas de formação docente, mas que ainda não foram suficientes visto que as novas exigências da sociedade estavam acompanhadas de transformações tecnológicas (CASTRO, 2005); portanto, foi necessário estruturar a educação numa nova perspectiva para atender as necessidades do mercado. Assim,

delineou-se uma formação que pudesse ser desenvolvida em serviço, na modalidade a distância e com emprego de tecnologias, que representa uma oportunidade viável para as comunidades distantes das instituições de ensino superior. Schlünzen Júnior (2009, p. 21) destaca que,

a EaD com a qual se objetiva um processo educacional de qualidade não se caracteriza como uma modalidade de educação de massa, mas sim, como uma alternativa importante para levar meios de acesso a educação que, no Brasil, representa melhores oportunidades e o desenvolvimento regional em áreas carentes, distantes de grandes centros geradores de conhecimento e de instituições de ensino.

Nesta perspectiva, a educação do ensino superior aponta crescimento nos últimos anos, contribuindo para a democratização da educação. Segundo Castro (2005), os interesses pela modalidade de ensino provocou uma série de ações que impulsionaram a formação de professores através de cursos na modalidade EAD. A partir da década de 1990, as instituições de ensino superior sentiram-se motivadas pela evolução dos recursos tecnológicos, e a expansão e a popularização da internet contribuíram significativamente para o avanço da educação a distância no Brasil (NOVELLO, 2011).

De acordo com Gatti (2010), na década de 1990 a educação brasileira passou por significativas mudanças, sendo que a Lei nº 9.394/96 alterou com novas propostas a formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental com formação em nível superior, além de definir o período de transição e de implantação a serem observados pelas instituições formadoras de docentes. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientaram a Formação de Professores através de diversos Cursos de Licenciatura, separando as áreas de atuação: professor polivalente, educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, especialistas de disciplina e bacharéis.

Através da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), foi ampliada a atribuição do Curso de Pedagogia, configurando toda a formação de docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio para o normal, educação de jovens e adultos, além de gestores. Quanto à regulamentação da educação a distância, a LDB, Lei nº 9.394/96, a partir do artigo 80, balizou a educação a distância, sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.622/05 que estabeleceu as bases gerais para o desenvolvimento da EAD nas Instituições Públicas (federais e estaduais) e privadas (BRASIL, 2005).

Desta forma, a lei possibilita que a implementação de cursos e de programas de educação a distância disponha de certa flexibilidade na montagem das propostas, favorecendo a natureza dos cursos e suas reais necessidades, com possibilidade de “apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (BRASIL, 2007, p. 7). A partir da nova regulamentação da LDB/1996, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), incentivou o desenvolvimento de programas de EAD em todos os níveis, modalidades de ensino e de educação continuada.

De acordo com Carvalho (2009), esta legislação contribuiu em diversas ações governamentais que identificavam a educação a distância como modalidade educacional, como parte de política pública, o que estimulou diálogos entre o poder público e as diversas representatividades educacionais, culminando em um novo cenário das políticas públicas voltadas à educação, através da organização de consórcios. Ainda no olhar de Carvalho (2009, p. 57),

a diversidade e a multiplicidade de concepções e tendências sobre a EAD é fundamental para a construção de propostas a partir do diálogo e da compreensão de que existem diferentes perfis de instituições, alunos, organizações etc.

A normatização da modalidade de educação a distância, de certa forma, é uma construção coletiva baseada na experiência em EAD ao longo dos anos, uma vez que experiências de cursos por correspondência – período em que as tecnologias de ponta eram o rádio e o material impresso – marcaram o sistema educacional do país já nas primeiras décadas do século XX. Com o desenvolvimento da televisão e o advento da internet, a modalidade EAD foi sistematizada para ambientes virtuais, passando por reestruturação a partir dos anos 1990 através de Projetos Pedagógicos Nacionais, beneficiados na legislação educacional (LDB) ao ser reconhecido como modalidade de educação (VIDAL; MAIA, 2010).

Enquanto Novello (2011) destaca que uma das motivações para o avanço da EAD advém da própria evolução dos recursos tecnológicos, Carvalho (2009) reconhece a importância do diálogo em torno da educação a distância, favorecendo a estruturação da modalidade de ensino, atribuindo a existência de concepções e tendências e, principalmente, a possibilidade da construção de políticas públicas que promovam a execução de diversos programas de formação docente no país. Este pensamento coaduna com Vidal e Maia (2010) ao abordar os avanços na legislação

de EAD e a sistematização em ambientes virtuais, afirmando que a mesma valeu-se de experiências anteriores da modalidade de ensino com outras mídias.

Atender a demanda das diferentes realidades da educação do país implica no reconhecimento da amplitude dos programas de formação e das diferentes necessidades, tendo em vista que a EAD estende seu raio de desenvolvimento de acordo com a exigência e a implementação de programas voltados para a formação profissional. Ainda, “também requer uma ação docente cada vez mais diversificada no sentido do uso da ferramenta tecnológica e no desenvolvimento dos múltiplos papéis que surgem a partir desta realidade” (SILVA, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, o Ministério de Educação elabora várias ações e programas direcionados à melhoria da Educação Básica, utilizando a EAD como intervenção política direcionada para a formação docente; paralelo a isso, as Instituições de Ensino Superior investem na educação mediada por tecnologias, identificando os limites e as possibilidades para ampliar seu campo de atuação frente às demandas de qualificação profissional. O programa Pró-Licenciatura vem ser uma destas políticas, com a finalidade de ofertar cursos de graduação, cursos de licenciaturas e modalidade EAD para a formação e a qualificação do professor que atua em sala de aula nas instituições públicas.

A inserção e a utilização dos recursos tecnológicos nos ambientes educacionais ainda é bastante tímida, pois demanda organização e investimento carecendo de estrutura física adequada e aquisição dos aparatos tecnológicos para que o processo de aprendizagem seja beneficiado com a produção de conhecimentos, uma vez que as instituições educacionais vivem vários problemas, “desde o estado profissional de professores e gestores, na sua formação de base até o despreparo da escola ao colocar as tecnologias de informação a serviço da educação e da própria formação continuada do professor” (BRASÃO, 2013, p. 137).

Fomentar programas de formação docente, com suporte dos recursos tecnológicos através da modalidade a distância, é extremamente promissor para democratizar o ensino e expandir o ensino superior no Brasil. Contudo, Silva (2012) destaca que esse avanço só é eficiente na medida em que o professor, em seu ato educativo, diversifica sua ação pedagógica mediante a utilização de inúmeros recursos digitais. Enquanto o MEC investe em novas políticas públicas de formação docente, Brasília (2013) alerta que a educação vive inúmeros problemas e que investimentos com tecnologias representam altas cifras, o que nem sempre é viável.

Nesta ótica, a educação pública é um dos ambientes educacionais mais sucateados no país, sendo que o professor, em especial o da rede pública de ensino, é

tão dependente de decisões governamentais e de investimentos para aprimorar suas condições de trabalhar em sala de aula. Aliás, a própria pedagogia sofre para se aprimorar e para receber estímulos de investimentos em processos de formação continuada (WEBER; BEHRENS, 2011, p. 85).

Os problemas no sistema educacional se avolumam à proporção que o contingente de alunos e professores aumenta na rede pública, mas as condições básicas de trabalho permanecem limitadas e a formação docente é deficiente. Assim, a formação docente no sistema educacional no Brasil configura-se em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial do professor, ou escolarização acadêmica, oferecida pelo próprio sistema educacional nacional é a condição legal para iniciar o exercício da docência, após a conclusão de um curso de licenciatura, quando se torna extremamente importante associar a teoria e a prática, inserindo um vínculo com o contexto da realidade dos alunos. Posteriormente à formação inicial, é necessária uma atualização, identificada como formação complementar, oferecida em serviço pelas próprias políticas públicas ou construída por interesse próprio do indivíduo que, aos poucos, assume o processo formativo, elaborando metas de estudos e gerindo a sua própria formação.

A formação continuada é definida por Weber e Behrens (2011, p. 80) como

aquela que subsidia as necessidades que o professor tem de se atualizar constantemente acerca de informações a respeito de suas atividades, durante sua trajetória profissional. O professor deve, ao longo de sua vida docente, refletir e debater sobre sua prática educacional e possíveis transformações que podem ocorrer.

A formação complementar é desenvolvida durante o exercício da profissão de docência, sendo que na era digital vários destes cursos são oferecidos na modalidade de educação a distância, contando com suporte dos recursos tecnológicos digitais. As parcerias em trabalhos colaborativos servem como parâmetros na estruturação da educação frente às mudanças impostas pela era digital, onde as evoluções de novos artefatos tecnológicos configuram inovações para todos os cidadãos, necessitando de tempo para conhecer e familiarizar-se com o objeto, reconhecendo o seu manuseio e as possibilidades de utilização.

A formação profissional do professor da era digital, que assume responsabilidades e compromissos em propor tarefas essencialmente modificadoras,

precisa apresentar competências necessárias para utilizar recursos digitais, capazes de reconhecer diferentes mídias, “identificar novas linguagens trazidas por essas mídias e compreender o respectivo potencial para o ensino e a aprendizagem, situando-as no contexto da escola em que atua” (SALGADO; AMARAL, 2008, p. 13).

Com este compromisso profissional, frente à constante inovação dos aparatos digitais, a construção de novos saberes estará cada vez mais exigente, demandando ações reflexivas, conforme destacado pelas autoras Weber e Behrens (2011). Tendo em vista o desenvolvimento de competências para identificar e utilizar o potencial educativo das linguagens relativas às mídias presentes nos estudos, Salgado e Amaral (2008) sinalizam que o professor também deve se apropriar e vivenciar ações colaborativas, características essenciais dos recursos tecnológicos ao integrar usuários de qualquer localização geográfica, eliminando barreiras de tempo e distância.

Para desenvolver a função docente, o professor carece de uma formação acadêmica com os conhecimentos relativos aos conteúdos e a sua ação pedagógica essencial para o ato de ensinar. Frente às mudanças estabelecidas pela evolução dos meios de comunicação, o papel do professor, no ambiente educacional, assume posturas pedagógicas extremamente desafiadoras, que determinam um novo aprender para gerenciar novos espaços de aprendizagem (MORAN, 2008).

Formar um professor competente demanda tempo, uma vez que o desenvolvimento das competências básicas de um bom professor requer conhecimento e domínio na aplicação dos conteúdos compatível com suporte didático adequado, além de implicar em processo de construção permanente. Segundo Moran (2008, p. 42), “educar com qualidade implica organizar e gerenciar atividades didáticas na formação e na prática docente em diferentes espaços e tempos”. A evolução da era digital, ainda, trouxe inúmeros desafios à educação, sendo que um dos mais inovadores atribui-se: a “chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. As próprias palavras *tecnologias móveis* mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula” (MORAN, 2013, p. 1).

Pensar num cenário educativo digital requer a presença de professores ousados e inovadores e, acima de tudo, habilitados, preparados a conduzir o processo de aprendizagem em ambientes digitais e com formação pedagógica necessária para apurar as condições de utilização destas ferramentas na formação

docente, pois, o processo de inserção destes recursos tecnológicos, interativos e comunicacionais no ambiente educacional caminha para uma realidade cada vez mais frequente nas escolas do país.

Com o uso das NTICs, as possibilidades interativas, a rapidez do processamento e a circulação de informações em todo o planeta contribuíram para que os usuários aprendizes das comunidades colaborativas<sup>1</sup> compreendam a importância da diversidade de experiências e especializações entre o grupo coletivo, principalmente quando estes permanecem atentos às evoluções produzidas e percebem as contínuas transformações que os novos recursos impõem à sociedade. Tendo em vista que a evolução dos recursos digitais é constante, ampliam-se as possibilidades de benefícios e sofisticam-se os aparelhos e os equipamentos com novos formatos, design e tamanhos, bem como Pretto e Pinto (2006, p. 23) destacam:

pode-se conectar à Internet a partir dos celulares, algo impensável até bem pouco. As demandas do mercado profissional induzem-nos a uma requalificação permanente para nos manter ativos – em estado permanente de aprendizado!

A formação docente é extremamente complexa e amplia o desafio da educação quando direcionada para ambientes educacionais em que está inserida em comunidades que conferem, frequentemente, o lançamento de diversas ferramentas digitais, as quais poderão servir como suporte ou como meio de produção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, Moran (2013) aborda em seus estudos a presença de celulares nos espaços escolares, configurando-se num antagonismo, pois a escola tradicionalmente se caracterizou por uma instituição de referência fixa, porém está sendo invadida por aparelhos de interação e de comunicação móvel. Para Pretto e Pinto (2006), a inserção de tecnologias como o celular nos ambientes educacionais contribui em novas possibilidades de aprendizagem, mas requer um processo de requalificação quase que permanente.

Nas escolas públicas do Brasil, ainda é limitado o investimento tecnológico com a finalidade de produzir novos conhecimentos e, segundo Pretto (2011), a implantação de Pontos de Cultura em diversos estados representa algumas ações

---

<sup>1</sup>A expressão advém da formação de uma comunidade virtual, constituída de maneira colaborativa pela internet a partir da interação dos diversos participantes, geralmente envolvendo educadores, pesquisadores, especialistas, alunos e instituições, que dispõem de informações e recursos, possibilitando a realização de atividades colaborativas que privilegiem a construção e a produção de novos conhecimentos (ALMEIDA; RUBIM, 2004).



públicas que aproximam as políticas do governo entre a educação e a cultura, mas poucas ações pensadas e executadas estão voltadas para o campo educacional especificamente. Ao abordar diversas linguagens, o autor defende várias educações:

linguagens essas que estão intimamente ligadas e fortemente vinculadas aos aparatos tecnológicos disponíveis. Os jovens, apropriando-se das tecnologias, passam a usá-las de forma intensa, construindo novas formas de expressão e de linguagens (PRETTO, 2011, p. 105).

O contexto educacional da era atual requer uma formação docente vinculada a era digital, com possibilidades de atuar nas mais diversas funções, o que remete a uma requalificação permanente, uma formação profissional contínua, um processo por toda a vida, de forma contínua e progressiva, identificada como “desenvolvimento profissional permanente”. Day (2001, p. 319) defende a condição de que a função docente requer

uma atualização constante no que diz respeito ao aprendizado, pois exige que os profissionais sejam emocionalmente inteligentes, que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno.

Desta forma, considerar que a formação docente seja apenas fomentada por políticas públicas condizentes com a sofisticação dos equipamentos tecnológicos existentes em plena era digital, obviamente é uma visão extremamente ingênua. A formação docente é construída durante toda a vida do professor, uma vez que seu desenvolvimento pessoal representa a base para sua qualificação. Day (2001, p. 15) destaca que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Na direção da formação docente por meio da modalidade a distância, de acordo com o Censo da Educação Superior, os dados do INEP (2014) indicam que, em 2013, a educação superior brasileira atingiu 7,3 milhões de alunos matriculados, os quais estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação. O censo aponta, ainda, que os cursos de licenciatura apresentaram um aumento de 50%, com mais de 200 mil alunos concluintes anualmente, a citar o Curso de Pedagogia que predomina com 44,5% das matrículas, sendo a terceira graduação mais procurada pelos alunos, alcançando 614 mil matrículas. Nos últimos 10 anos, especificamente entre

2003 a 2013, a educação a distância apresentou um crescimento significativo, atingindo uma oferta de 1,2 mil cursos à distância no Brasil.

De acordo com os dados apresentados no mapa do ensino superior no Brasil pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), nos últimos 13 anos houve um crescimento de 129% nos cursos presenciais das IES públicas e privadas. No ensino a distância, o crescimento foi de 37,5% no período de 2009 a 2013, o que corresponde a um crescimento de 50% na rede privada, mas uma queda de 10,5% na rede pública (SEMESP, 2015).

No mapa divulgado pelo sindicato, em 2013, o ensino superior público e privado formaram, aproximadamente, 995 mil alunos, dos quais 834 mil em cursos presenciais e 161 mil em cursos EAD. Cabe aqui destacar que, pela rede privada, concluíram 765 mil e pela pública, 230 mil alunos. Dentre as cinco regiões do país, a Norte é a que apresentou o menor número de matrículas, num total de 423,6 mil, correspondendo a 6,9 das matrículas do ensino presencial no país, em 2013; dos sete estados da região Norte, o Amazonas lidera com 32,4%, seguido pelo Pará com 29,6%. Já os estados de Rondônia e Tocantins somaram 21,9% e o Acre, Amapá e Roraima atingiram 16,1% do total de matrículas (SEMESP, 2015).

No Estado de Rondônia, os dados do documento da SEMESP apontam que 33 instituições de ensino superior presencial foram responsáveis por mais de 36,2 mil matrículas na rede privada, e 9,3 mil matrículas na rede pública, em 2013. Enquanto isso, o ensino a distância no Estado atingiu 18,9 mil matrículas na rede privada, registrando um crescimento de 28% em relação ao ano anterior, mas a rede pública apontou redução de 71% nas matrículas em 2013.

De acordo com a DIRET/UNIR (2016), a redução no índice de matrículas na educação a distância se justifica parcialmente porque não houve abertura de novos cursos; pelo contrário, vários cursos estão finalizando suas atividades e habilitando seus acadêmicos nos diversos cursos executados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Em 2013, a educação a distância na UNIR atingiu 1.949 alunos matriculados nos 11 cursos, entre os quais cinco foram do Programa Pró-Licenciatura (Artes Visuais, Educação Física, Música e Teatro) oferecido em parceria com outras IES, exceto Ciências Biológicas que é executado pela instituição de ensino superior. Os demais cursos, na modalidade EAD, são oferecidos mediante o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com três cursos de Pós-Graduação (Gestão

Pública Municipal, Gestão Pública e Gestão em Saúde) e três de Licenciatura (Pedagogia, Letras e Administração Pública).

Mas, formar professores demanda tempo, dedicação, oportunidades e requer investimento em longo prazo, pois a vivência deste é essencial para atingir maturidade profissional, uma vez que a “sociedade atual pressupõe um ensinar eficiente, inovador e que seja mais compartilhado, orientado, mediado pelo professor” (PAIVA; AMARAL, 2013, p. 5), tornando-se fundamental a experiência e o desenvolvimento de competências necessárias para ser um bom professor. O bom profissional educador deve gostar de ensinar, compartilhar informações continuamente, buscar novidades, ser um pesquisador, um inovador, enfim um simpatizante de novos desafios, assumindo uma postura educada e objetiva, contudo extremamente companheiro, crítico e reflexivo.

### **2.3 O Ensino de Arte no Brasil: formação do arte-educador**

É sabido que na trajetória da educação e do ensino brasileiro, alguns aspectos pontuais registram, ao longo da história, marcas de desigualdade social e exclusão, estabelecidas desde o processo de colonização e com o incremento do processo migratório, o que, por consequência, aumentou a miscigenação de raças e transformou as culturas, alterando os valores e interesses de classes. Contudo, é daí também a ampla riqueza cultural, desafiando imensamente qualquer processo de formação docente, especialmente do professor arte-educador que atuam na área de artes, com o compromisso de mediar as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, discutidas mais adiante.

As quatro linguagens artísticas têm a ver com o processo histórico desde as culturas dos povos primitivos, haja vista a arte integrar todas as formações culturais da história da humanidade, e de acordo com o período e as culturas predominantes – e na visão de filósofos – foi objeto de teorias e tendências recebendo diferentes valores, com características relativas ao próprio processo evolutivo do homem. O ensino de arte já passou por diversas inovações, recebendo diferentes propostas metodológicas, tendo em vista que a arte tem sua própria linguagem, sua própria história; representa enorme leque cultural, na medida em que a arte é visualizada na

sua amplitude, reconhecendo as diferentes linguagens artísticas que foram evidenciadas pelo próprio panorama histórico-cultural da sociedade.

O ensino de arte no Brasil traz no seu bojo histórico as tendências artísticas marcadas pela dependência cultural, em função do processo de colonização, e carrega uma identidade cultural oriunda das influências das raças e dos povos que aqui ancoraram sua embarcação. De acordo com Campello e Guimarães (2010), o ensino de arte no país absorveu inúmeras influências, tendo a miscigenação da população brasileira como a promotora da riqueza cultural e da diversidade da arte no Brasil, sendo que inicialmente absorvida pelas manifestações visuais da educação familiar dos povos indígenas, com pintura corporal, arte plumária, traçados e a cerâmica, e posteriormente a colonização portuguesa, com a ação dos jesuítas, favoreceu a formação de um novo tipo de arte local, baseada nas trocas culturais entre os índios, europeus e negros.

Com a vinda da família real ao país, mudanças políticas, sociais e culturais foram estabelecidas, culminando num modelo econômico de produção de objetos ornamentais e peças de arte local, uma vez que a classe dominante carecia de “produção dos bens simbólicos das belas artes para sua fruição e deleite. É aí que se insere a política para a formação de pintores, desenhistas, escultores e gravadores” (CAMPELLO; GUIMARÃES, 2010, p. 14). Neste período inicial do processo de colonização portuguesa, o ensino de arte era desconsiderado pedagogicamente, mas já no período republicano, segundo Medeiros e Amadeu (2005), diversos artistas, literatos e intelectuais do país aspiravam pela construção de uma identidade cultural brasileira.

As influências no ensino de arte, bem como na expressão artística no processo de colonização do país, conforme os autores Medeiros e Amadeu (2005) e Campello e Guimarães (2010), seguiam os costumes e valores culturais dos colonizadores, além do cunho exploratório que pairava no país, nos diversos segmentos da sociedade local. Durante o processo de colonização do país, o ensino de arte não teve nenhuma relevância, exceto a produção de objetos ornamentais e peças de arte local, que serviam os interesses meramente comerciais e políticos.

De acordo com Barbosa (1989), a construção de uma cultura brasileira nas linguagens da arte somente teve início no final da década de 1920, com as primeiras escolinhas de artes que, ministradas por artistas, serviam como atividade

extracurricular para desenvolver “a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes” (BARBOSA, 1989, p. 170).

Nesta perspectiva, Santana (2007) associa ao movimento das escolinhas, as diversas agitações políticas, econômicas, culturais e sociais promovidas por todo território brasileiro, influenciando o surgimento das vanguardas artísticas, expressando tendências na linguagem da arte, que tinha por meta construir uma nacionalidade na produção, valorizar as riquezas do país e a criatividade dos artistas locais, culminando na “Semana de Arte Moderna de 1922”, uma verdadeira revolução nos valores estéticos e culturais do nosso país, quando o propósito era “libertar a arte brasileira da reprodução nada criativa de padrões europeus, e dar início à construção de uma cultura essencialmente nacional” (SANTANA, 2007, p. 1).

Com os posicionamentos dos autores, entende-se que o ensino de arte na educação formal ainda não era oficial, mas a própria sociedade e classe artística lutavam pela valorização das riquezas brasileiras, em especial pela produção local. A Semana de Arte Moderna de 22 repercutiu tanto no Brasil, como no exterior, trazendo significativas mudanças. Contudo, retomando os estudos de Barbosa (1989), um longo período foi empreendido, todavia o descompasso tornou-se evidente entre o ensino de arte do Movimento das Escolinhas de Arte, que tinha como foco a auto-expressão da criança e do adolescente; já a educação formal, nas universidades, oferecia cursos de arte-educação em desenho e/ou desenho geométrico. Somente com a Lei nº 5.692/71, o ensino de arte tornou-se obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus, sendo instituído através da disciplina de Educação Artística, e novos cursos de preparação de professores para ministrar conteúdos relativos à música, teatro, artes visuais, dança, desenho e desenho geométrico.

O distanciamento entre a formação do professor arte-educador<sup>2</sup> e suas atribuições pedagógicas no contexto escolar, resultaram em inúmeras atividades artísticas desconectadas do ensino, dificultando a qualidade estética da arte-educação possível com o ensino de arte. Visando a melhoria da educação artística, o MEC lançou programas de incentivo ao ensino da arte, bem como apoiou encontros entre arte-educadores, pesquisadores e especialistas da área que, fortalecidos como classe, criaram, em 1987, a primeira entidade representativa de

---

<sup>2</sup>O termo arte-educador foi cunhado por Ana Mae Barbosa, identificando o professor que atua na educação, ministrando a disciplina de Arte, no sistema educacional brasileiro.

professores da área de Arte no Brasil, a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, liderando várias associações de arte-educadores no país (CONFAEB, 2009).

A FAEB desempenhou um papel fundamental na liderança do movimento em prol da pesquisa e do ensino das linguagens artísticas, compreendidas por música, teatro e artes visuais, e contribuiu na definição de diversas políticas públicas para que primassem pela arte presente no sistema educacional brasileiro e, principalmente, por assegurar “a qualidade do trabalho arte educativo na escola e na comunidade” (FAEB, 2011, p. 2).

Desta forma, percebe-se que um dos personagens principais de estruturação e de desenvolvimento do processo educacional da área artística é o próprio professor arte-educador, que confere vários documentos na legislação brasileira atribuindo maior liberdade artística no desempenho de sua função, sendo inicialmente garantido na Constituição, especificamente no artigo 206, parágrafo II, na seção Educação: “o ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...) II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento” (BARBOSA, 1989, p. 173).

A LDB, Lei nº 9.394/96, no Art. 26, Parágrafo 2, cita: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, e posteriormente complementado pela Lei nº 12.287/2010, que atribui ao ensino da arte, a utilização das expressões regionais compreendidas e ministradas nas escolas através de quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1996). Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a arte e suas linguagens passaram a integrar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, uma vez que “a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais” (BRASIL, 1999, p. 171).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, de acordo com Penna (2012), ampliaram o leque das linguagens muito além das quatro modalidades artísticas elencadas frequentemente, que são música, teatro, dança e artes visuais, mas também envolvem o vídeo, o cinema, a fotografia, as artes gráficas e as novas tecnologias e/ou arte em computador. Ao considerar os avanços da informática, as possibilidades e as demandas de serviços, Nunes (2009) destaca a dimensão do potencial artístico frente aos benefícios computacionais de armazenamento, edição e construção, sendo que o potencial gráfico,

abre uma nova perspectiva na criação artística, por meios tecnológicos que atingem significativamente o modo das pessoas de produzir, conviver, relacionar-se, transformando consubstancialmente a forma de criar em arte (NUNES, 2009, p. 3057).

Nesta perspectiva, o potencial de possibilidades da arte é infinito, uma vez que ela fala do sentimento, da emoção, dialoga com todas as áreas de conhecimento, servindo de canal interdisciplinar e transdisciplinar com as demais disciplinas do currículo escolar, além de englobar qualquer contexto. Neste sentido, a formação do professor arte-educador é semelhante a um leque, onde suas atribuições como docente são amplas e consistem num processo de formação bem complexo, implicando, ainda, numa formação de visão e conhecimento polivalente.

Segundo os registros da história do ensino da arte na educação brasileira, os primeiros cursos de formação de professor para o seu ensino surgem com a reforma educacional de 1971, a LDB, Lei nº 5.692/1971, que tornou obrigatório o ensino de arte na escola para o 1º e 2º graus, sendo denominada por Educação Artística, com suas linguagens, música, artes plásticas, dança e teatro, através de novos conceitos do ensino de arte, ou seja, a prática da polivalência, um professor polivalente (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

A formação de nível superior, criada em 1973, previa cursos de dois anos em Artes Plásticas, uma formação aligeirada, preparando os professores polivalentes para atender as linguagens artísticas, via “cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois (2) anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança” (BARBOSA, 2002, p. 40). Outros estudos de Barbosa (2003) relatam que, na medida em que os estudos prosseguiram, após este curso de dois anos, o professor poderia completar a Licenciatura Plena com habilitação numa das áreas: artes cênicas, desenho, artes plásticas ou música, caracterizando o ensino de polivalência.

Quanto aos primeiros cursos de pós-graduação, a autora atribui uma conquista de uma década do fortalecimento político da classe de arte-educadores, sendo que no período entre 1982/1983, “foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 30). Quase uma década depois surge outra linha de pesquisa em arte-educação, um curso de Pós-Graduação, desta vez na

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1990, e nos últimos anos, novas linhas de pesquisa foram criadas nos cursos de pós-graduação em artes, pesquisas que muito contribuíram no desenvolvimento do ensino da arte no Brasil (BARBOSA, 2003).

Nos últimos anos, a LDB/96 em vigor, com relação ao ensino de Arte teve alguns acréscimos, sendo alterações propostas através de legislação complementar, dentre as quais o Parecer CNE/CEB nº 22/2005 foi alterado no que tange à nomenclatura de “Educação Artística” para “Ensino de Arte” (BRASIL, 2005). Aos poucos, os cursos de formação docente que ofereciam formação nas quatro linguagens, como Artes Plásticas ou Educação Artística, foram substituídos por cursos de licenciaturas específicas nas linguagens, sendo comum oferta de cursos na linguagem Teatro, Música, Artes Visuais e Dança; infelizmente, a legislação ainda não conseguiu solucionar o dilema que ronda a área em relação à função e à formação do arte-educador: a polivalência.

Com o advento da internet, a formação docente teve sua configuração ampliada significativamente, com oferta de cursos nas mais diferentes áreas em função dos benefícios e das facilidades da educação a distância. De acordo com os dados obtidos por Medeiros (2010), a área de artes ainda não vivencia o potencial da educação a distância, tão evidenciado nos últimos anos, uma vez que, em 2010, existiam apenas 21 cursos credenciados no Sistema e-MEC (BRASIL, 2015) nesta modalidade, enquanto o sistema apresentava 607 cursos de nível superior na área de artes com as habilitações em várias linguagens, conforme Tabela 01.

Tabela 01 – Cursos na área de Artes cadastrados no Sistema e-MEC/2010.

<b>Artes Visuais</b>	<b>Artes</b>	<b>Artes Cênicas</b>	<b>Cinema e Audiovisual</b>	<b>Dança</b>	<b>Música</b>	<b>Teatro</b>	<b>TOTAL</b>
185	97	34	43	26	189	33	607

Fonte: Medeiros (2010). Elaborado pela autora, 2015.

Neste contexto, Medeiros (2010) cita que a diversidade dos cursos é extremamente maravilhosa, todavia vem fragmentando o ensino universitário, onde os cursos especializados versam sobre temáticas diferenciadas como, por exemplo, história em quadrinhos, desenho de animação, arteterapia e produção cênica.

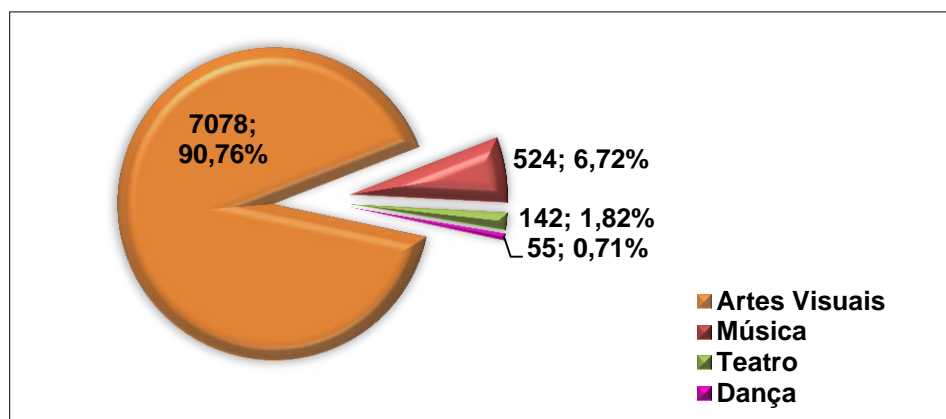
Para conhecermos um pouco da expressiva oferta de cursos na modalidade EAD, consultamos o e-MEC, sistema eletrônico de acompanhamento dos processos



que regulam a educação superior no Brasil e que oferece serviço *online* desde 2007. Nele, através de consulta interativa, permite-se a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de ensino superior nos pedidos de credenciamento e de credenciamento, autorização, renovação e reconhecimento de cursos e cada registro é contado como um curso; o sistema e-MEC gera relatório para subsidiar consultas e decisões (BRASIL, 2015).

Com a consulta *online* realizada em 04/08/2015, obtivemos acesso aos dados do relatório instantâneo gerado no formato de planilha eletrônica, com ofertas de cursos na área de Arte, contemplando as quatro linguagens: a dança, o teatro, a música e as artes visuais, que apontam que, nos últimos anos, houve credenciamento de 7.799 cursos dos quais, atualmente, estão em atividade 2.263. Dentre as linguagens, Artes Visuais lidera a oferta com 90,76% dos cursos, conforme Figura 01.

**Figura 01** – Gráfico das linguagens de cursos de Arte, cadastrados no e-MEC/2015.



Fonte: e-MEC (BRASIL, 2015). Elaborado pela autora, 2015.

Para melhor visualização das ofertas dos cursos de Arte em suas quatro linguagens, a Tabela 02 apresenta a situação desses cursos, onde destacamos que se encontra em atividade 2.263 cursos, sendo que os demais já foram extintos ou encontram-se em fase de extinção. De acordo com os dados apurados, sistematizados e apresentados na Figura 01, é visível o domínio da linguagem de Artes Visuais em relação a quantidade de cursos ofertados, atingindo 90% dos registros no e-MEC na área de Arte, que correspondem a 7.078 cursos cadastrados. Atualmente, encontram-se 1.720 cursos na linguagem Artes Visuais em plena atividade.

Tabela 02 – Registro de cursos de Arte, no sistema e-MEC/2015.

Situação dos cursos	Linguagem dos Cursos				TOTAL
	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro	
Extinto	5.310	4	65	54	5.433
Em extinção	48	6	48	1	103
Em atividade	1.720	45	411	87	2.263
<b>TOTAL</b>	7.078	55	524	142	7.799

Fonte: e-MEC (BRASIL, 2015). Elaborado pela autora, 2015.

Também apuramos, por meio do montante credenciado, o quantitativo de cursos ofertados, a modalidade de ensino utilizada e a natureza do curso. A modalidade EAD é a mais presente nos cursos de Artes Visuais, seguida pela linguagem Música, conforme Tabela 03.

Tabela 03 – Cursos em atividade na área de Arte, no sistema e-MEC/2015.

Tipo de Curso	Modalidade	Linguagens				TOTAL
		Artes Visuais	Dança	Música	Teatro	
Licenciatura	Presencial	178	32	123	36	369
	À Distância	1.443	0	116	34	1.593
Bacharelado	Presencial	97	12	170	17	296
Sequencial	Presencial	2	0	2	0	4
Tecnólogo	Presencial	0	1	0	0	1
<b>TOTAL</b>		1.720	45	411	87	2.263

Fonte: e-MEC (BRASIL, 2015). Elaborado pela autora, 2015.

Relacionando os dados pesquisados por Medeiros (2010) com os obtidos através da pesquisa no Sistema e-MEC, em 2015 houve um crescimento no aspecto quantitativo dos cursos ofertados e, num período de cinco anos, a oferta aumentou de 607 para 2.263 cursos, o que corresponde a 372,82%. Quanto à modalidade de educação a distância, em 2010 a oferta contemplava apenas 21 cursos, correspondendo a 3,46%, sendo que, em 2015, os cursos em Artes Visuais tornaram-se as vedetes, com o percentual dos cursos EAD das quatro linguagens representando 70,39% da oferta com cadastro no e-MEC. Os dados apontam para um crescimento significativo de 66,93% em cursos na modalidade EAD.

Se os índices de crescimento da oferta de cursos na modalidade EAD, na área de Artes, forem submetidos a uma análise comparativa com a oferta de cursos de outras áreas do conhecimento, obviamente teremos diferenças, sendo necessário dados de épocas semelhantes para estabelecer parâmetros equivalentes. Logo, previamente é possível levantar uma hipótese de que a valorização das áreas

recebem atributos diferentes. Nosso objetivo aqui é apenas conhecer a evolução da oferta de cursos na área de Artes com olhar para os cursos de formação docente.

Em relação aos cursos de licenciatura que visam a formação inicial de professores, Medeiros (2010) destaca em sua pesquisa que apenas um terço eram de licenciatura, correspondendo aproximadamente 200 cursos. Se comparado com os dados apurados em 2015, obtém-se o índice de 86,70% aos cursos de licenciatura. Desta forma, evidencia-se maior crescimento nos últimos cinco anos dos cursos de licenciatura, do que na oferta na modalidade a distância. Portanto, conduzir o ensino de Arte na educação é uma tarefa extremamente desafiadora, pois a sua complexidade requer um professor com conhecimentos específicos de arte e das diferentes linguagens para mediar o aprendizado artístico pelos mais diversos códigos visuais e culturais. Segundo Freitas (2013, p. 54),

a complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar.

Para falar da competência profissional do professor arte-educador, Barbosa (1975), com sua ampla experiência como arte-educadora, destaca que este profissional também precisa ter clareza de como se mobilizam os processos intelectuais e emocionais presentes no ensino da Arte, uma vez que mediar o ensino dessa disciplina, na educação, é mais do que desenhar, colorir, cantar e representar:

é necessário ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar. Todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia, a sociologia e a estética, mas poucos estão realmente empenhados nisso (BARBOSA, 1975, p. 46).

Percebe-se que a oferta de cursos de licenciatura nas mais diferentes áreas e, inclusive, na de Arte tem sido cada vez mais abrangente em todo o país, uma vez que as Instituições de Ensino Superior, tanto pública como particulares, aderiram a modalidade a distância, investindo em recursos humanos e na estruturação de novos cursos de formação profissional, em sintonia com a era digital.

Quanto ao ensino de arte nas escolas públicas do Brasil, é comum professores de outras áreas de conhecimento exercer a docência na disciplina de Arte e a maior concentração de professores em exercício, sem a devida habilitação na área, ocorre nesta disciplina. Baseado nos dados do Censo Escolar 2013 do INEP/MEC, Alvarenga (2014) cita que apenas 7,7% dos professores que lecionam

Arte no Ensino Fundamental II e 14,9% no Ensino Médio são habilitados na área. Nesta toada, no Estado de Rondônia a realidade não é muito diferente; de acordo com os dados da SEDUC (2015), o índice é de apenas 6,1% de professores habilitados na área, nas escolas da rede pública estadual, somando os docentes que atuam no Ensino Fundamental e/ou Médio.

Desta forma, percebe-se que a disciplina de Arte é predominantemente ministrada por professores de outras áreas e que estratégias para habilitar novos professores precisam ser desenvolvidas pelas políticas públicas para ampliar o índice de docentes da área, e assim oferecer um ensino de maior qualidade.

A formação de professores nas mais diferentes áreas vem sendo potencializada através dos processos de formação continuada, mediante inúmeras possibilidades que podem ser compreendidas como cursos de licenciatura, de especialização, simpósios, semana pedagógica, cursos de aperfeiçoamento específicos, grupos de estudos que, de acordo com Souza (2012), vêm ampliando as experiências e os espaços de debate entre os professores, mantendo a motivação e estimulando a planejar colaborativamente e atuar de forma criativa e crítica em sua prática pedagógica, sendo que a experiência coletiva aponta para novas concepções e organizações educacionais, inovando essencialmente o processo de formação docente.

Portanto, os saberes necessários e as atitudes básicas para exercer a prática docente requerem atitudes de permanente formação, onde o professor assume a condição de eterno aprendiz. Porém, de acordo com a legislação do ensino brasileiro, a base inicial para exercer a docência implica na formação inicial, reconhecidos pelos cursos de licenciatura.

## **2.4 Política Pública de Formação Docente: Programa Pró-Licenciatura**

A abordagem nesse momento versa sobre o fomento de cursos de formação de professores, os quais consistem em ações desenvolvidas pelas políticas públicas em território brasileiro, que contemplam certa equidade nos estudos, oportunizando novas vivências pedagógicas que resultem na capacidade de problematizar e de contextualizar aspectos educacionais, reconhecendo-se como sujeito pensante e criativo, para mediar o processo de aprendizagem com competência, mediante os

saberes e as atitudes necessários para exercer o ato educativo. Embora trazido de modo sucinto anteriormente, nessa fase o Programa Pró-Licenciatura é visto como propulsor e/ou reconhecedor da importância dos estudos em várias áreas do conhecimento.

Nos últimos anos, segundo Gatti (2011), vários programas foram elaborados e executados pelo Governo Federal referente às políticas públicas de formação docente, os quais fomentam cursos formadores de professores que vão desde a educação básica até a formação universitária. Estas formações visam a qualificação e a valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância.

Em conformidade com as diretrizes da legislação educacional do Brasil, LDB/1996, visando o exercício do magistério, atribuiu-se a formação docente a garantia da qualidade do processo de aprendizagem, mediante uma formação profissional específica, sólida, onde a qualidade dos cursos, tanto presenciais como a distância, possibilitem a articulação da teoria e da prática em consonância com os conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo como espaço de formação docente o próprio contexto da escola.

Dentre os programas apontados pela autora, mediante o Programa Pró-Licenciatura, as políticas públicas objetivam habilitar os professores em exercício, mas sem a devida habilitação na área. Tendo em vista que a formação de professores é um processo complexo, uma vez que demanda tempo e oportunidades, e, atualmente num cenário de inserção tecnológica no contexto educacional, Mercado (1998) adverte que a formação docente confronta uma nova realidade extremamente crítica, e que as universidades e as políticas públicas ainda não corresponderam de maneira eficiente à formação docente.

Nesse ínterim, há que se formar professores aptos a mediarem aprendizagens na era digital, com programas de formação inicial e complementados com cursos de qualificação na base inicial de sua formação, onde ocorra a vivência de diferentes situações essenciais para a sua atuação docente. O processo de formação de professores já é extremamente complexo, mas em ambientes educacionais mediados por recursos tecnológicos os desafios ampliam-se significativamente. Neste sentido, Mercado (1998, p. 3) cita que “existem dificuldades, através dos meios convencionais, para se preparar professores para

usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem”.

Não obstante, novas estratégias precisam ser definidas para a formação inicial de professores, bem como na atuação docente, uma vez que conciliar a mediação pedagógica com o processo de formação contínua que atualmente a função requer, implica numa reconfiguração da profissão, incorporando os aparatos tecnológicos na sua prática. Segundo Belloni (2009), a maior atribuição no uso das tecnologias incide na competência imposta aos professores para mediar seu uso, o que implica no conhecimento de inúmeros recursos, nas suas funções e nas propriedades disponíveis para associá-las ao conteúdo e ao momento adequado de acordo com o processo de ensino-aprendizagem, emitindo um discurso pedagógico condizente com a efetiva comunhão entre os meios técnicos e o contexto do ensino.

No viés da acessibilidade, da inclusão e do estar conectado, Carvalho (2008) aponta para os maiores obstáculos presentes na sociedade do conhecimento: dois mundos que se configuram, o dos excluídos e o dos incluídos, no processo com acesso à informação. Considerando a educação como o caminho de mudanças e a garantia de um processo de formação docente efetivamente eficiente para o profissional apto a atuar num contexto digital, Carvalho (2008, p. 24) questiona: “garantindo a acessibilidade aos professores, mudando completamente os paradigmas de sua formação, conseguiremos transformar sua atuação no ambiente escolar?”.

O contexto atual da educação, frente às inúmeras atribuições concedidas ao profissional da educação, vem reduzindo significativamente o número de novos candidatos à docência, uma vez que o próprio professor avalia sua condição profissional, e, retomando Mercado (1998, p. 5), “na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens”.

Além disso, as diferenças regionais desafiam a educação brasileira e as necessidades específicas diversificam o sistema educacional, atribuindo educações também no processo de formação docente, pois não basta apenas ofertar cursos na modalidade EAD e/ou disponibilizar equipamentos para os ambientes educacionais. Vários elementos contribuem na composição do cenário formativo, a incorporação das tecnologias digitais no processo educacional não apenas atribui responsabilidades aos sujeitos das instituições educacionais, mas o avanço

condizente com a qualidade e sofisticação destes recursos poderão emplacar em transformações sociais significativas e de abrangência, desde que vários segmentos estejam literalmente envolvidos neste processo de mudança. Na concepção tecnológica e educacional que se difunde, não pode, portanto, isentar a participação das dimensões políticas, econômicas e culturais, caso contrário, poderá limitar os benefícios das tecnologias digitais que incidem sobre o processo de aprendizagem.

A partir do final do século XX, o Brasil tem discutido sobre a formação de professores, propondo, inclusive, inovações metodológicas no processo de ensino e aprendizagem (NOVELLO, 2011). Deste modo, o governo brasileiro, nos anos 1990, desencadeou a reforma educacional, tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, que dispõe, no Art. 62, a seguinte configuração mínima para a formação de professores da educação básica: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, s/p).

Várias emendas na legislação do sistema educacional brasileiro, atualmente, permitem o exercício da docência por profissionais sem estarem habilitados com nível superior, em função da enorme carência de profissionais na área. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixou a formação mínima para a atuação dos docentes na educação básica. Todavia, vale ressaltar que os estados e municípios, antes da nova LDBEN, já desenvolviam parcerias com as universidades para a formação de professores a distância; como exemplo, temos: a Universidade Federal de Mato Grosso que ofertava curso de formação de professores na modalidade a distância, desde 1995.

Para efetivar a formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica foi estabelecido o prazo de 10 anos, conforme o artigo 87 da mesma lei. Entretanto, o quadro da formação docente da Educação Básica, segundo dados do Censo 2001, apontava uma carência de 86.070 professores em exercício sem a formação de nível médio, resultando na necessidade de novas estratégias para reduzir a falta de formação docente. Com as mudanças previstas na legislação da educação e através do Plano Nacional de Educação, como a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), e o Parecer nº CEB 03/2003, de 11 de março de 2003, a estimativa era que, em 10 anos, 70% dos professores em exercício teriam formação específica de nível superior (BRASIL, 2003).

Sendo assim, uma vez determinada a formação mínima para atuação dos docentes na educação básica, fez-se necessário promover políticas públicas para a formação inicial de professores que já estavam no exercício da profissão sem a devida habilitação. Também se abriram novas possibilidades de desenvolvimento da Educação a Distância (EAD) no país, estabelecendo, em seu artigo 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e nas modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, s/p).

Nessa senda, o Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), apresentou dados evidenciando que, aproximadamente, 184 mil funções docentes de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e cerca de 56 mil do Ensino Médio, eram ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função (BRASIL, 2005). Essa situação levou o MEC, com a interveniência da Secretaria de Educação a Distância (extinta em 2011) e da Secretaria de Educação Básica, a promover a formação inicial dos docentes que atuavam no sistema público de ensino e que se encontravam em conflito com a Lei nº 9.394/1996. Além da inadequada habilitação dos docentes, também havia a preocupação com a qualidade da educação, o que desencadeou o desenvolvimento de vários programas de formação continuada, de modo que a educação atingisse a eficácia e a eficiência do ensino.

O Ministério da Educação, através das políticas públicas, lançou nos últimos anos, em todo território nacional, diversos programas de formação docente, cursos de formação inicial e de formação continuada, mediados pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, visando à melhoria na qualificação profissional dos professores da rede pública escolar, uma vez que a internet oferece enorme potencial no fomento de novas propostas de formação e qualificação profissional. Dentre as políticas públicas, nesta linha, temos o Pró-Formação, a TV na Escola e os Desafios de Hoje, entre outros.

Com o advento da informática e da internet, a educação recebeu grande impulso, principalmente na organização e estruturação do ensino superior, contribuindo para atender a enorme demanda existente. E é neste contexto que as políticas públicas de formação adquiriram novos formatos, de modo que a formação em serviço tornou-se um caminho para atender a demanda de cursos de formação profissional, sobretudo de formação inicial e continuada de professores. No âmbito



da formação inicial, implantou-se a política de fomento aos cursos de graduação na modalidade a distância (EAD), incentivada pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), atualmente extinta.

Assim, desde a década de 1990, os diversos programas implementados pelo MEC intensificaram a utilização dos recursos digitais. Como exemplo, três programas de educação a distância mais recentes se destacaram pela abrangência no território nacional: o Pró-Licenciatura, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecido nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância.

Na educação a distância, cada programa possui características específicas, mas todos com o mesmo propósito: visam a formação inicial de professores. O Programa Pró-Licenciatura, de edição única, diferencia-se dos demais por atender a particularidade da clientela alvo, uma vez que esta é o professor não licenciado na disciplina na qual exerce a docência. Por sua vez, o Programa UAB é visto como um programa aberto a todos que já concluíram a educação básica e buscam a formação docente. O PARFOR também propõe a formação dos professores em exercício nas escolas públicas que não possuem formação na área de atuação.

Com a organização dos consórcios para ofertar cursos, as instituições de ensino superior sentiram-se fortalecidas e concentraram seus esforços para ampliar sua atuação institucional e maior qualidade na educação, visando a “democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, bem como socializar as experiências, materiais e outras formas de cooperação entre as instituições públicas de nível superior” (CARVALHO, 2009, p. 58).

A nova configuração do ensino superior brasileiro sinalizou espaços negociáveis de investimento à pesquisa e ao desenvolvimento de ações voltadas para educação a distância, por pesquisadores que empreenderam forças coletivas, sustentadas pela

capacidade de mobilização e articulação política dos idealizadores do consórcio e o interesse do governo em realizar experiências em educação a distância com o aval acadêmico e científico dos professores pesquisadores das principais IES do país (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 107).

Neste contexto, as políticas públicas de formação adquirem diferentes formatos, de modo que a formação em serviço tornou-se um novo caminho para atender a demanda de cursos de formação profissional, principalmente de formação

inicial e continuada de professores. Um destes caminhos conduziu às propostas de formação pensadas coletivamente, através do estabelecimento de parcerias entre diversas instituições de ensino superior, governo federal, estados e municípios, resultando no Programa Pró-Licenciatura.

A articulação do Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Básica e com a Secretaria de Educação a Distância, criou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura, que foi executado em duas fases (I e II). Através da Chamada Pública nº 01/2004, de 6 de julho de 2004, o objetivo da Fase I foi

apoiar financeiramente Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), organizadas em Consórcios ou instituições públicas que os representem, para oferta dos seguintes cursos de licenciatura a distância, em andamento ou a serem iniciados em 2005: Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Matemática; Pedagogia, para: Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ou denominação equivalente) (BRASIL, 2004, p. 1).

Nessa perspectiva, o Governo Federal conduziu a apresentação de propostas de formação pensadas coletivamente para o estabelecimento de parcerias entre diversas instituições públicas de ensino superior que, na primeira fase, revelaram-se nos parceiros em potencial, com foco na formação de professores de Pedagogia e das áreas consideradas críticas (Física, Química, Matemática e Biologia), e na qualificação específica dos professores dos sistemas públicos de ensino que não tinham a habilitação legalmente exigida para a função. O Programa Pró-Licenciatura tem por objetivo melhorar a qualidade da educação da escola básica por intermédio da formação em nível superior dos professores envolvidos, almejando a melhoria da qualidade do ensino.

Para a definição das áreas do conhecimento a serem atendidas, segundo Martins (2006), a SEED/MEC teve como base o levantamento do Censo do Professor do ano de 2003, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresentou um déficit de formação de professores no ensino médio de Matemática e de Ciências da Natureza, bem como entre os docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

Com base nas diretrizes estabelecidas no Edital, as universidades públicas se organizaram em consórcios, indicando um representante por consórcio para a apresentação de um único projeto a ser utilizado pelas consorciadas, bem como o

recebimento do recurso financeiro. O resultado apurou 21 projetos e, destes, foram selecionados 8 consórcios envolvendo 39 Instituições de Ensino Superior, que ofereceram 19 cursos nas regiões do país, disponibilizando um total de 17.585 novas vagas no ensino superior. Vale ressaltar que o Edital não mencionava diretrizes pedagógicas dos cursos, o que ficou a cargo de cada projeto. Ressalta-se, ainda, que o Pró-Licenciatura I “foi estruturado após uma intensa interlocução com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas, que já haviam se organizado, desde 2000, em consórcios” (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 102).

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 34/2005, de 9 de agosto de 2005, e seus quatro anexos que estabelecem os critérios e procedimentos necessários à execução do Programa Pró-Licenciatura – Fase II, sendo que o Anexo III apresenta as Propostas Conceituais e Metodológicas, evidenciando a proposta do Programa que compreende (BRASIL, 2005, p. 6): “qualquer iniciativa que vise melhorar a qualidade do ensino deve eleger a escola como agente transformador”. Portanto, direciona toda e qualquer formação docente para o fortalecimento do trabalho das instituições escolares.

Os critérios e procedimentos contidos no documento para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade a distância, eram bem definidos e fundamentados nos dispositivos legais. Eles exigiam a inclusão de recursos tecnológicos de informação e comunicação, estratégias de interação, quantitativo de alunos por tutor, materiais, conteúdos e mídias utilizadas, entre outros elementos específicos da modalidade.

O exercício da docência é exercido na relação entre os indivíduos de forma política, uma vez que a educação não é um ato neutro, mas é capaz de provocar transformações que levem a um bem viver coletivamente, numa pedagogia transformadora com possibilidades de influenciar a mudança de comportamentos (FREIRE, 1998). A importância da ação transformadora que o professor poderá efetivamente contribuir nesta construção é explícita na qualidade deste profissional. Assim, “o professor que queremos é um profissional capaz de contribuir para a construção dessa escola, preparado para propor e implementar as ações necessárias à sua transformação” (BRASIL, 2005, p. 8).

Com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, o Programa Pró-Licenciatura já previu a Fase II que, orientada pela Resolução FNDE/CD nº

34/2005, fomenta a execução de diversos cursos de licenciatura com o propósito de envolver professores em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As possibilidades das parcerias foram ampliadas, incluindo nesta fase as instituições de ensino superior comunitária e confessional das IES que já possuíam o referido curso na instituição. Logo, foi necessário que assumissem a responsabilidade da elaboração dos projetos e, posteriormente a aprovação, coordenassem a execução do curso.

O Pró-Licenciatura II ampliou o quantitativo de instituições de ensino superior com a inclusão de instituições comunitárias ou confessionais que apresentaram Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), resultando em 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura nas áreas de Biologia, Física, Química, Matemática, Artes Visuais, Música, Teatro, Geografia, História, Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Educação Física, de 12 Unidades da Federação (BRASIL, 2006).

Ainda com relação ao investimento na formação inicial do professor, o Programa Pró-Licenciatura é visto como um dos programas que possibilita importantes resultados, pois o fomento atinge professores em todo o território nacional, privilegiando o uso dos recursos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, garantindo maior flexibilidade de tempo, evitando deslocamentos diários, facilitando o acesso e a circulação das informações e dos materiais de estudo, além de favorecer a comunicação e a interação entre os aprendizes, contribuindo, assim, na produção coletiva de novos conhecimentos.

A graduação é oferecida na modalidade a distância com o desenvolvimento de diversas atividades no Polo de Atendimento ao Aluno, a equipe de professores previamente selecionada e preparada orienta os alunos nos encontros presenciais com diversas características educacionais, como aulas presenciais, avaliações, aulas práticas nos laboratórios (de acordo com a especificidade de cada curso), estágio docente, além do acompanhamento e da orientação das atividades durante o curso. Para garantir a melhoria da qualidade do ensino da educação básica, o MEC entendeu que

investir na formação de professores é essencial para que haja transformações na escola. O processo formativo permanente dos professores que inclui tanto a formação inicial como sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola (BRASIL, 2005, p. 6).

O Programa Pró-Licenciatura previa como público-alvo os professores da rede pública de ensino em exercício. O curso foi estruturado através da educação a distância, para viabilizar que todos os alunos matriculados pudessem continuar trabalhando normalmente, mantendo seus vínculos profissionais e nos espaços de sua prática docente, executando diversas atividades práticas sob a forma de projetos, transformando seu local de trabalho num laboratório de experiências pedagógicas e compartilhando, posteriormente, com seus colegas, tutores e professores no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

O Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) foi idealizado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), atualmente extinta, e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) até 2011, quando foi incorporado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo foi a formação inicial de professores em exercício na educação básica, sem a devida habilitação.

O Pró-Licenciatura representa a primeira experiência do Governo Federal no desenvolvimento de cursos de graduação a distância em parceria com as universidades públicas. Constituiu-se em duas fases, sendo a Fase I, por meio da Chamada Pública nº 01/2004, de 6 de julho de 2004, e Fase II, pela Resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005.

Desta feita, o Programa Pró-Licenciatura desenvolveu ações diferenciadas em suas fases, uma vez que na Fase I foi proposta a elaboração de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia, na modalidade a distância, destinada à formação e qualificação do professor. Nesse edital, somente concorreram universidades públicas organizadas em consórcios, com projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes. Na Fase II também concorreram com seus projetos de cursos diversas instituições de ensino superior, comunitárias e/ou confessionais.

Com o lançamento do Pró-Licenciatura Fase II, em 2005, a UnB assumiu os procedimentos de estruturação e organização com a finalidade de participar da seleção que estabelecia os procedimentos de seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura, na modalidade educação a distância para a formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem habilitação na disciplina em que estavam exercendo a docência. Esta seleção se diferenciou do processo seletivo anterior

(ano de 2004), contendo propostas conceituais e metodológicas que visaram o alcance da qualidade do ensino, tendo a escola como agente transformador. Além disso, as Instituições Públicas de Ensino Superior foram responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, pelo protocolo junto ao MEC, pela gestão acadêmico-administrativa dos cursos e pela certificação dos alunos.

O processo de estruturação e implementação do curso contemplou a criação de três polos presenciais, sendo dois localizados em Brasília, nas cidades de Ceilândia e de Planaltina, e o terceiro em Porto Velho, no Estado de Rondônia. Em Rondônia, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais iniciou em 2008, resultando da parceria estabelecida entre a Universidade de Brasília, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Prefeitura Municipal de Porto Velho, que será descrito na seção 3 mais detalhadamente, desde a sua implementação até a execução do referido curso.

A execução do Programa Pró-Licenciatura esteve condicionada numa versão única, salvo algumas IES que tiveram uma segunda oferta, visto que o Governo Federal já havia elaborado um novo programa de EAD para o país. Isso porque, ainda no ano de 2005, foi lançado o Edital nº 01, de 20 de dezembro de 2005, promovendo a oferta de cursos de graduação a serem ministrados por instituições federais de ensino superior (IFES). Denominado de UAB1, o curso trouxe modificações significativas na condução da política de EAD do país, o qual estava organizado em duas partes: uma destinada à seleção de polos municipais de apoio presencial, e, outra, destinada aos cursos superiores de IFES, na modalidade de educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os municípios passaram a ser os responsáveis pela estrutura física, de pessoal, mobiliário, equipamentos e manutenção dos polos, e as Instituições de Ensino Superior (IES) ficaram responsáveis pela parte acadêmica, produção dos materiais, oferta do curso e certificação.

Um ano depois foi lançado o Edital nº 1, de 20 de dezembro de 2006, denominado de UAB2, o qual trouxe novidades ao expandir a participação às IES estaduais e municipais. O Edital Parte A previa responsabilidade de manutenção dos polos aos municípios, e a Parte B, às IES, a gestão e a oferta dos cursos.

Paralelamente às ações em desenvolvimento de implantação de cursos de licenciatura em EAD, outras metas estavam sendo esboçadas, como por exemplo, o projeto da Fundação Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi criado em parceria

com a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e as Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais, pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Esse projeto foi encaminhado ao MEC para apreciação nas instâncias competentes de modo que seguiu para o Congresso Nacional e resultou no Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). Antes da aprovação do decreto de criação da UAB houve um projeto-piloto do Curso de Bacharelado em Administração, elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e implementado por poucas universidades, o qual foi patrocinado pelo Banco do Brasil e, mais adiante, expandido para todo o país.

### 3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

A evasão é um fenômeno que tem desafiado a educação em todos os níveis, mas nosso estudo visa aprofundar as suas causas no ensino superior, na modalidade da educação a distância, em específico no curso de formação do Pró-Licenciatura, curso de Artes Visuais, conforme apresentado e detalhado em seções anteriores.

De acordo com a literatura consultada, vários estudos que relatam as causas da evasão, na sua maioria estão baseados no ensino regular, na modalidade presencial. Mas em consonância com a tendência mundial do ensino superior que aponta um crescimento em direção à modalidade a distância, oportunamente torna-se necessário apurar os estudos e as pesquisas referente à evasão na EAD. Com a expansão no ensino superior brasileiro nas últimas décadas, surge, também, a grande preocupação com o fenômeno da evasão.

A evasão estudantil pode ser definida como um fenômeno educacional complexo, que ocorre em todos os tipos de instituição de ensino e afeta o sistema educacional como um todo. Compreendida como a perda de alunos nos diversos níveis de ensino, a evasão gera consequências sociais, acadêmicas e econômicas, afetando o desenvolvimento humano no sentido de queda na autoestima e outros sentimentos. Diante de sua importância, o assunto sobre evasão tem sido objeto de investigações em todo o mundo, não somente no Brasil, frente aos quais buscam aprofundar os motivos, as causas e os impactos provenientes do abandono dos estudantes nos sistemas de ensino.

A evasão é vista como um dos maiores desafios educacionais que atingem as instituições de ensino superior, públicas ou particulares, porque gera diversos problemas para a instituição de ensino, além das consequências sociais e pessoais dos acadêmicos. Várias são as causas da ocorrência do fenômeno da evasão no ensino superior, as quais não podem ser observadas isoladamente, uma vez que é entendida como um fenômeno complexo que envolve aspectos pedagógicos, psicológicos, econômicos, políticos, sociais, administrativas, entre outros.

No Brasil, a maioria das pesquisas relacionadas à evasão está voltada para a educação básica, sendo ainda poucos os trabalhos realizados sobre a temática na educação superior. No entanto, pesquisas na produção acadêmica demonstram um



crescimento na publicação de investigações e trabalhos científicos voltados à evasão na educação superior, sobretudo, nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, considerando o incessante discurso político de educação para todos: um país se faz por meio da educação, etc.

Segundo Polydoro (2000, p. 145), é necessária a atenção para a distinção entre dois conceitos:

a evasão do curso – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão – e a evasão do sistema – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário. Cardoso (2008) refere-se aos conceitos acima a partir de diferentes nomenclaturas: a evasão aparente – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para o outro – e a evasão real – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

Já para Silva Filho et al. (2007) existem dois aspectos relevantes que devem ser abordados quanto à questão da evasão: a evasão anual média e a evasão total. Segundo os autores, “a evasão anual média corresponde à porcentagem de alunos que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642). Quanto ao aspecto da evasão total, os autores entendem que “a evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos” (SILVA FILHO et al., 2007, 642).

A evasão é analisada pelos autores sob várias perspectivas, enquanto Polydoro (2000) aborda os tipos de evasão, destacando os conceitos relativos à origem do fenômeno, caracterizando-o pelo abandono efetivamente ou pela mudança dentro do mesmo sistema de educação, conceituando-o como evasão aparente ou real, Silva Filho et al. (2007) evidenciam que os caminhos para apurar o índice de evasão podem ser vistos sob diferentes maneiras, uma vez que seu cálculo indicará o período analisado, seja anual ou na sua totalidade do curso.

Neste processo de mensurar o índice de evasão, faz-se premente observar o fator coerência, pois são vários os caminhos de ingresso do aluno aos cursos, e dependendo da natureza do curso, esta diversidade de ingresso poderá alterar o cálculo final da taxa de evasão. Convém, portanto, avaliar os apontamentos de Lobo (2012, p. 8) quanto “a origem do ingressante: se ele ingressou no curso por meio de processo seletivo, por transferência de curso dentro da mesma instituição ou por transferência de outra instituição, além de outras formas de ingresso”. Esta observação no cálculo dos índices de evasão é relevante, uma vez que a instituição

passa a ter maior conhecimento do contexto e dos alunos que estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem e que carecem ter um acompanhamento pontual para evitar que haja perdas para todos os envolvidos.

Neste sentido, novos olhares sobre a evasão são encontrados no texto de Morosini et al. (2011, p. 2-3):

também pontuam que há diferentes mecanismos de análise da evasão, a qual pode ser mensurada por instituição, conjunto de todas as instituições de um país, em determinado curso, em determinada região geográfica, por categoria administrativa (público/privado), por forma de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores) e por áreas de conhecimento, entre os principais estudos possíveis de serem realizados.

Vale prelecionar que a educação no Brasil, assim como no mundo inteiro, é responsável por um altíssimo grau de importância para o desenvolvimento social, ou seja, traz sustentabilidade para uma sociedade que deseja evoluir de maneira intelectual, econômica, humana e estrutural. Nesse sentido, o país direcionou, conforme apontado acima, a formação de docente na modalidade a distância; ocorre que, apesar da expansão desta modalidade, conjuntamente ocorre a expansão da evasão. Prim e Fávero (2013, p. 54), ao citar outros autores que tratam sobre o tema, mencionam:

Lobo (2012) corrobora com Silva Filho et al. (2007) indicando a evasão como um dos maiores problemas em qualquer nível de ensino, inclusive o ensino superior brasileiro, sendo ele público ou privado. Contudo, o abandono do aluno sem a conclusão de seus estudos acarreta em perda social, recursos e tempo de todos os envolvidos no processo de ensino de um País.

Os estudos que vêm pautando a evasão, na sua maioria, estão baseados no ensino presencial, conforme destacam os estudos de Polydoro (2000) ao atribuir aspectos relevantes aos cursos e ao sistema educacional, ao passo que Silva Filho et al. (2007) aborda a evasão enquanto período de estudo; já os autores Morosini et al. (2011) destacam diferenças na análise da evasão, em função das inúmeras possibilidades e espaços educacionais. Retomando os estudos de Prim e Fávero (2013), os autores destacam que, a partir da década de 1980, datam a maioria dos estudos relativos à evasão, os quais objetivam quantificar e identificar fatores que contribuem em elevados índices de evasão no ensino superior, que possam amenizar o problema através de possíveis intervenções preventivas.

A literatura aponta que a preocupação com o fenômeno evasão vem de longa data por parte das instituições escolares e dos profissionais da educação, mas, devido a sua complexidade e as múltiplas características, qualquer ação sem o conhecimento da origem do problema, sem a identificação das causas que provocam o fenômeno, torna-se sem efeito preventivo e/ou minimizador.

Tendo em vista as inúmeras consequências da evasão, esta problemática constituiu-se como algo extremamente preocupante para o sistema de ensino superior, haja vista que, na década de 1990, uma ação coletiva foi pensada, e criou-se uma Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, composta por representantes de 61 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), integrando as esferas federais e estaduais, atingindo 77,2% da educação pública superior do Brasil, tendo a participação de 89,7% das universidades federais, o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), com o objetivo de estudar e levantar informações referentes aos cursos de graduação presenciais das universidades públicas, relativo a diplomação, retenção e evasão dos alunos.

Devido a mudança de Governo em 1995, Biazus (2004) relata que as políticas públicas priorizaram novas ações no âmbito educacional e as pesquisas sobre a evasão escolar perderam a sua ênfase. Nesse contexto, a comissão especial de estudos sobre a evasão encerrou seus trabalhos com a elaboração de um relatório contendo dados das instituições de ensino superior referentes aos cursos, identificados em oito áreas de conhecimento, com percentuais das taxas de diplomação, retenção e de evasão das áreas e subáreas.

Além disso, o relatório continha as considerações de estudo, identificando as possíveis causas da evasão no ensino superior, as quais foram: 1) **evasão de curso:** por abandono, desistência, transferência de curso ou exclusão via IES; 2) **evasão da instituição:** desligamento voluntário do aluno; e, 3) **evasão do sistema:** aluno abandona os estudos no ensino superior. Sendo assim, os estudos sinalizaram que as causas da evasão estão relacionadas aos seguintes fatores: características individuais do estudante e questões internas e externas às instituições.

Transcorridos 20 anos após esse estudo, o problema da evasão no ensino continua sendo avaliado com vistas a identificar as suas causas e minimizá-las, considerando os altos índices que ela ocorre em todos os segmentos do ensino.

### **3.1 Evasão: da definição às causas**

Nessa fase, analisamos os conceitos e as definições das causas da evasão. Para tal finalidade, desenvolvemos um quadro teórico pautado nos estudos de vários autores, os quais nos servem de aporte para o nosso referencial teórico. Vários autores percorreram os caminhos da pesquisa, identificando as causas da evasão para explicar como o fenômeno ocorre no contexto escolar, apontando índices de evasão em diversos cursos no ensino superior, os quais vêm servindo de parâmetro para estudos posteriores.

Desta forma, também sentimo-nos beneficiados pelos estudos desses autores, e ampliamos nossa compreensão relativa às causas e implicações deste fenômeno nos ambientes educacionais. De acordo com a literatura, a evasão pode ser entendida em diferente olhar, quanto às definições, conceitos, índices e taxas que são atribuídas de acordo com a especificidade do nível de ensino, modalidade, contexto e fluxo dos sujeitos.

Partindo desses diferentes olhares, destacamos o pensamento de autores como Brauer (2005), Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), Oliveira et al. (2013), Maia e Meirelles (2005), Fávero (2006), Pacheco (2007), Baggi e Lopes (2011), Costa (1991) e Biazus (2004).

De acordo com o olhar de Brauer (2005, p. 68), a “evasão é definida como o abandono definitivo do curso”. Tal definição acompanha a mesma linha de pensamento de Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 2), para os quais a “evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”. Oliveira et al. (2013, p. 2) complementam esta lógica ressaltando que a “evasão pode ser definida como o desligamento ou abandono do aluno da instituição de ensino”.

Verificamos que os aludidos autores compartilham do mesmo olhar sobre o fenômeno que representa a saída do aluno vinculado a um determinado curso, dentro do sistema educacional, quer por abandono ou desistência, ou pelo desligamento efetivado pela própria instituição escolar. A evasão também é

entendida pelo simples ingresso no curso, sem efetivamente participar dos estudos, conforme a ótica de Maia e Meirelles (2005, p. 3):

a evasão dos cursos consiste em estudantes que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.

Fávero (2006, p. 50) também compartilha dessa mesma compreensão ao destacar que “evasão é o ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento”. Para Pacheco (2007, p. 6), “a evasão é entendida como a saída definitiva do aluno da universidade”.

Desta forma, estes autores expressam um olhar semelhante ao definir como evasão o ingresso do aluno no curso, através da confirmação do ato de matrícula, mesmo que não tenha interagido com os colegas e professores, enquanto Pacheco (2007) entende como evasão a mudança entre instituições escolares. Ainda, no entendimento de Baggi e Lopes (2011), a evasão é compreendida como um fenômeno complexo, uma interrupção no ciclo de estudos antes da conclusão.

Desta feita, percebe-se que os estudos dos autores fornecem diversos indicativos relativos ao movimento do aluno no contexto escolar antes de se efetivar a evasão, vindo a caracterizar-se mediante a mudança de curso, mudança de instituição ou do próprio sistema educacional.

Complementando a análise das diferentes situações em que ocorre a evasão, recorremos a Costa (1991) que, ao tratar da evasão, classifica-a em três possibilidades: a) evasão definitiva; b) evasão temporária; e, c) evasão de curso. A primeira, definitiva, é caracterizada por abandono, desistência ou desligamento de curso; a segunda, temporária, é reconhecida quando há uma intenção voluntária do aluno em interromper os estudos por um tempo determinado; e, a terceira, evasão de curso, trata-se da mudança de curso dentro da própria instituição.

Biazus (2004, p. 108) enfatiza que a evasão “é a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação”. Ressalta, ainda, que há a necessidade de investigar as causas da ocorrência do fenômeno evasão, identificar suas consequências e minimizá-las, uma vez que “não adianta querer garantir a qualidade do ensino somente por meio de reforma de currículos e planos pedagógicos, pois estes são mais políticos do que educacionais” (BIAZUS, 2004, p. 18).

Embora exista diferença considerável na literatura que trata das causas da evasão no percurso escolar, sem vincular diretamente a modalidade de ensino, nesta pesquisa, tomamos como referência os estudos desenvolvidos por Biazus (2004) que aborda as causas da evasão, classificando-as de internas e externas. As causas internas estão relacionadas com os recursos humanos, à infraestrutura e aos aspectos didático-pedagógicos; enquanto as causas externas referem-se aos aspectos sócio-político-econômicos e aos aspectos diretamente ligados ao aluno, que são os de ordem pessoal e de vocação.

Neste contexto, Bittencourt e Mercado (2014) reconhecem as causas da evasão como endógenas e exógenas. As causas endógenas (internas) são aquelas ligadas ao aluno quando este se encontra vinculado à instituição de ensino; já as causas exógenas (externas) são aquelas ligadas ao aluno antes de seu ingresso na instituição de ensino. Assim, a evasão na educação a distância não consiste em apenas um fato isolado, numa causa apenas, mas vários motivos contribuem no desenvolvimento deste processo e, por mais que o ensino a distância apresente diversos aspectos positivos, como a flexibilidade de horários e localização geográfica, também apresentam desafios que precisam ser superados.

Para melhor abrangência desse processo complicador, estudado por Biazus (2004), elaboramos um esquema que aponta as principais causas da evasão. Considerando que nosso estudo visa compreender a evasão no ensino superior na modalidade a distância, buscamos nos autores Campello (2004), Giusta e Franco (2003), Arnold (2007), Brasil (2003) e Arnold, Oliveira e Moreira (2005) o suporte necessário para elencar as características da EAD, além do conjunto de procedimentos relativos ao processo de construção de cursos mediados pelas tecnologias, apontados neste esquema, conforme Quadro 01. Portanto, apontamos alguns dados dos discentes que foram sistematizados e podem ser visualizados mediante os gráficos que representam várias características dos alunos virtuais.

Para caracterizar os efeitos possíveis das causas externas, destacamos a Figura 07 que apresenta a distribuição geográfica dos alunos no Estado de Rondônia. Baseado na imagem do mapa de Rondônia foi possível identificar que vários alunos têm suas moradias em outros municípios, o que limita a participação dos mesmos em qualquer atividade no polo, principalmente nos encontros presenciais. Apenas 37 dos 49 alunos da turma têm residência na capital (Porto Velho), sendo que os demais estão distribuídos conforme as localidades apontadas

na ilustração. Assim, destacamos com residência: Guajará-Mirim, três alunos; Pimenta Bueno, três alunos; Ouro Preto D'Oeste, dois alunos; São Miguel do Guaporé, um aluno, sendo que vários alunos vinham do interior do município de Porto Velho, reconhecido por Baixo Rio Madeira, Jaci-Paraná (1), São Carlos (1) e Vila Extrema (1). Ou seja, um total de 12 alunos com residência distante do polo, dos quais nove são alunos evadidos e apenas três concluíram o curso.

Outros componentes que possivelmente tenham influenciado o processo de evasão, apontadas como causas externas, podem ser conferidas na Figura 27, que retrata a participação dos alunos nos encontros presenciais. Esta ilustração vem indicar que poucos alunos estiveram presentes nos encontros presenciais, sendo que apenas de dois a três alunos marcaram presença a partir do 2º ao 17º encontro. Isto confirma a dificuldade que os alunos tiveram em deslocar-se até o polo nos dias dos encontros que foram realizados durante os três primeiros anos do curso; especificamente, em 2008 foram realizados 3 encontros, em 2009, 5 encontros, em 2010, outros 5 encontros e, em 2011, mais 4 encontros.

A mesma dificuldade de buscar o polo de apoio para seus estudos, pode ser conferido mediante a Figura 29, que ilustra a presença dos alunos nos três primeiros anos do curso. O maior número de visitas de um mesmo aluno ao polo somou 16 presenças, seguido por um aluno com 15 presenças. A maior concentração de visitas ao polo está entre uma e três presenças durante o período de três anos.

Outro componente de possíveis causas externas da evasão relacionadas no Quadro 01, é contemplado pelas características dos alunos quanto ao perfil acadêmico, o que é apresentado pela Figura 18. De acordo com os dados apurados junto a escolaridade dos alunos, o resultado extraído acusou que apenas 33% dos alunos ainda não tinham nenhuma graduação, o que confirma que 2/3 dos alunos já eram habilitados com um curso de licenciatura. Além disso, a Tabela 05 acusa a formação acadêmica de 21 alunos com curso de especialização, o que corresponde a 42% do grupo. Esta realidade indica que as causas externas relacionadas no Quadro 01, novamente, acusam que os itens referentes à vocação pessoal do aluno são um fator extremamente promissor para contribuir no processo de evasão, uma vez que estar cursando paralelamente outro curso superior e/ou já ser habilitado, é um elemento que vem influenciar numa decisão de evadir-se do curso na medida em que surgem obstáculos para continuar com os estudos.

Para finalizar a descrição das características dos alunos como componente a contribuir no processo de evasão, que se encontra relacionado como possíveis causas externas de evasão, portanto, destacamos que todos os alunos, no momento do ingresso no curso, apresentaram documentação comprovando vínculo com a rede pública de ensino um critério do processo de seleção. Todos atuavam como docentes, o que indica que foram contemplados diversos fatores que influenciaram a permanência dos mesmos nos estudos, folgando em saber que, obviamente, fazem-se presentes os itens mais sugestivos para trabalhadores da educação, como: falta de tempo, intensa carga horária semanal, responsabilidade econômica familiar, etc.

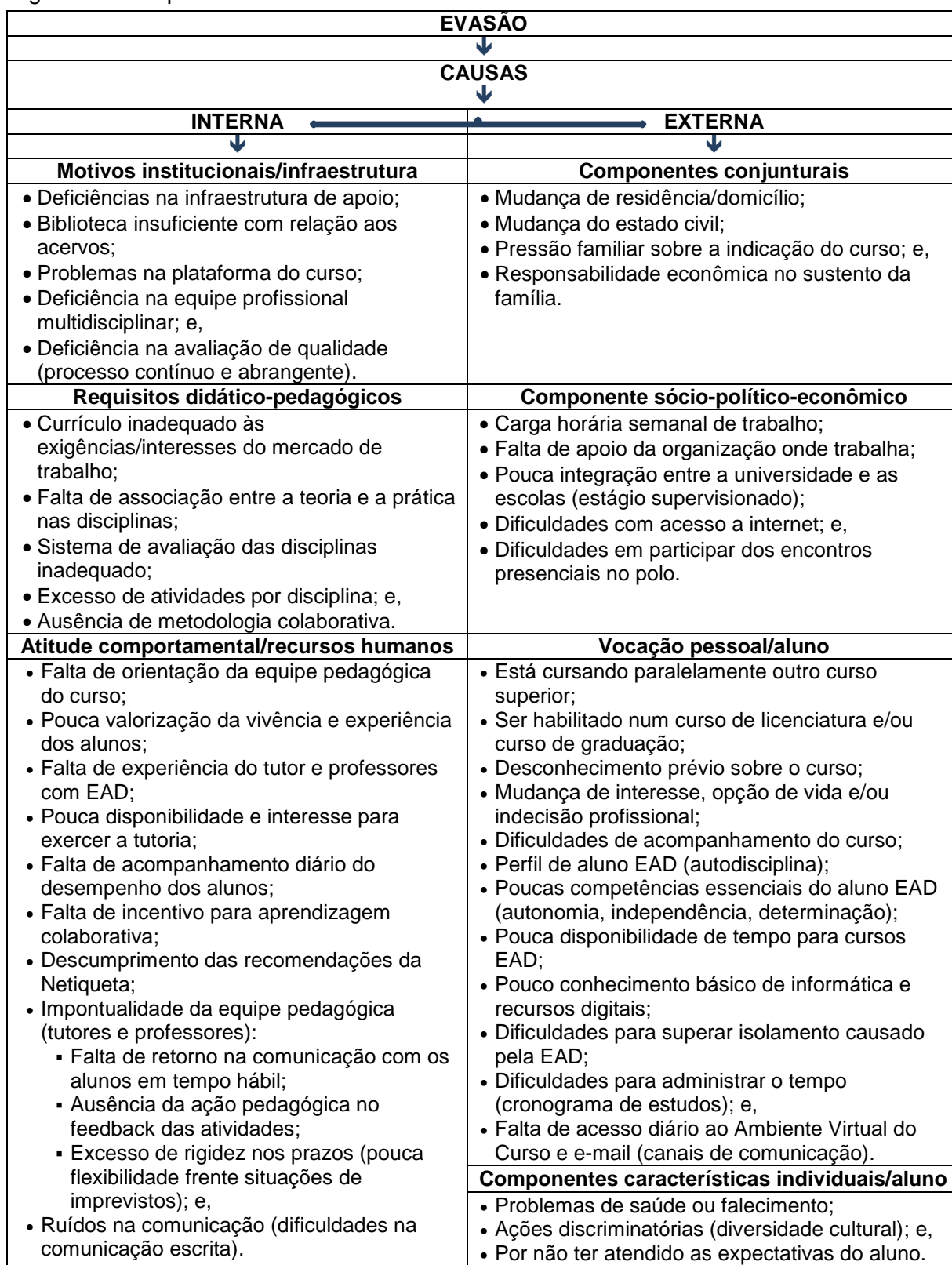
Quanto as causas internas, apontamos alguns fatores que, possivelmente, possam ter influenciado o desencadeamento do processo de evasão para alguns alunos evadidos, baseado nas descrições do processo de implementação e de execução do curso, bem como nos dados presentes nas matrizes analíticas. Portanto, dentre os fatores identificados como causas internas, citamos as deficiências estruturais do Polo de Atendimento ao Aluno como um dos aspectos motivadores do processo de evasão, as quais integram a descrição do item 4.3 (Implementação do Curso em Porto Velho/Rondônia).

Desta forma, os problemas na construção do prédio previsto para sede do polo implicou em atrasos no início do curso, e limitou a realização de várias atividades durante o curso, uma vez que as dependências da obra foram concluídas em várias etapas, sendo liberadas para uso posteriormente. Um segundo fator que contribuiu no processo de evasão, pode ser vinculado à dificuldade na aquisição de materiais e equipamentos, em função da crise gerencial vivenciada pela RIOMAR (Fundação de Apoio da UNIR), que culminou num repasse extremamente reduzido dos produtos previstos, sendo que alguns produtos ficaram até retidos na Fundação, por irregularidades na documentação dos lotes.

Um terceiro fator que apontamos como causa interna, está presente no item 6.2 (Apontamentos sobre os Dados da Evasão Contidos nas Matrizes Analíticas), relativo a alteração da coordenação do curso e da equipe pedagógica e de apoio na IES executora – a UnB. Este acontecimento trouxe novos profissionais na condução do curso, novos tutores a distância e professores com diferentes posturas, que alterou os vínculos afetivos já estabelecidos, gerando interferências na comunicação e na interação entre os alunos e equipe pedagógica, sendo necessário o estabelecimento de novos elos entre todos.



Figura 02 – Esquema sobre estudos das causas da evasão na EAD.



Fonte: Adaptado de Biazus (2004). Elaborado pela autora, 2016.

Com os estudos realizados sobre a temática, elaboramos o esquema no qual apresentamos as causas da evasão no ensino superior na modalidade a distância,

onde destacamos as categorias internas e externas. Essas categorias foram classificadas e identificadas por componentes que se desdobram em outros tantos indicadores prováveis das causas da evasão no ensino EAD. A seguir, abordaremos sucintamente as categorias das causas externas e internas e seus componentes.

As **causas externas** podem ser entendidas pelo contexto que envolve o aluno e o cenário em que ele se encontra(va) antes de ingressar na IES. As causas externas caracterizam a situação do aluno frente aos aspectos:

- *Componentes Conjunturais* – descrevem a situação do aluno quanto a sua vida familiar, estado civil, padrão de vida, situação econômica;
- *Componentes Sócio-político-econômicos* – identificam o contexto diário do aluno, as questões relativas à jornada de trabalho, horários, apoio, integração entre estudo e trabalho, acesso aos meios de comunicação e internet;
- *Componentes Características Individuais do Aluno* – aspectos da vida pessoal e familiar do aluno (questões de saúde), identificação pessoal na diversidade cultural, preconceito, discriminação, *bullying*, interesse e satisfação pessoal; e,
- *Vocação Pessoal/Aluno* – envolve todas as características pessoais e vocacionais do sujeito enquanto aluno, aspectos positivos e negativos dele na EAD, suas dificuldades, deficiências, habilidades, conhecimentos prévios, bem como atitudes que demonstram determinação, pontualidade, persistência e, também, a negligência, as fraquezas frente a novos desafios impostos pelo isolamento, a solidão e o trabalho solitário que o estudo à distância apresenta.

As **causas internas** retratam a realidade da instituição, desde sua organização, estruturação e dinâmica de trabalho:

- *Motivos Institucionais/Infraestrutura* – neste aspecto é possível reconhecer toda a infraestrutura das IES, desde a parte física das dependências, salas, bibliotecas com seus acervos (atualmente em diferentes formatos), plataforma do curso eficiente, compatibilidade de equipamentos e convergência e integração das mídias, além da eficiência de uma ampla e competente equipe multiprofissional, questões de um processo contínuo e abrangente de avaliação dos mais diferentes setores da instituição, da infraestrutura, do

curso, do desempenho do aluno, da dinâmica do trabalho realizado na instituição e da aprendizagem;

- *Requisitos Didático-pedagógicos* – aqui neste item podemos reconhecer todos os aspectos relativos ao currículo, disciplinas, compatibilidade com as perspectivas futuras de atuação no mercado de trabalho, equilíbrio nas atividades escolares, sensatez no processo avaliativo e presença de metodologia colaborativa, resultando em atitudes harmoniosas e construtivas; e,
- *Atitude Comportamental/Recursos Humanos* – apresenta uma descrição da dinâmica da equipe pedagógica à especificidade da modalidade à distância, suas atitudes na orientação e no assessoramento das atividades *online*, seu perfil condizente com o ambiente virtual, com disponibilidade, empenho, interesse, dedicação, frequência constante no AVA, e com o devido respeito às necessidades e aos questionamentos dos alunos, onde a equipe multidisciplinar precisa assumir e incentivar a formação de uma rede de aprendizagem colaborativa através de linguagem clara, objetiva e coerente. A equipe multiprofissional precisa ter conhecimento da Netiqueta<sup>3</sup>.

Estas breves considerações sobre os diversos tópicos presentes no esquema das causas da evasão na EAD refletem o compromisso que todos os integrantes das IES precisam desenvolver para integrar e mediar estudos realizados em ambientes virtuais, através da educação a distância. Dando sequência à abordagem sobre as causas da evasão, no item a seguir trataremos da temática em pauta no âmbito da modalidade de educação a distância.

### **3.2 Evasão nos Cursos de Formação Docente na Modalidade a Distância**

Sobre o fenômeno da evasão nos cursos de formação docente, oferecidos na modalidade a distância, pelas instituições de ensino superior, poucos estudos têm se direcionado a conferir o problema. Dentro dessa perspectiva, também não há muito a ser apresentado em se tratando da formação docente por meio dos cursos de

---

<sup>3</sup>Netiqueta é o conjunto de boas maneiras e normas gerais de bom senso, que proporcionam o uso da internet, de forma mais amigável, eficiente e agradável, evitando expressões negativas que geram ofensas, agressões ou desentendimentos, de cunho pejorativo, discriminatório e/ou de significado ambíguo (BASTOS et al., 2008).

EAD. Com isso, o que vemos é uma cultura de EAD no Brasil, segundo a qual pode resolver todos os impasses relativos à formação para o ensino superior. A fim de chamar a atenção sobre esse argumento, inicialmente discorreremos sobre a especificidade do processo de aprendizagem nos ambientes virtuais, que requer alunos com habilidades para manusear os recursos tecnológicos, munidos de autonomia para estudar individualmente.

Em função das características do ensino a distância, a mediação pedagógica que se efetiva mediante recursos tecnológicos, com uma comunicação essencialmente *online*, com possibilidades de integrar indivíduos de diferentes localidades, abrangendo grandes espaços territoriais que influenciam o estado de isolamento dos estudantes, o qual poderá ser amenizado através da interação, do diálogo e de ações colaborativas que superem as distâncias geográficas e de tempo, contribuindo, assim, na construção de laços afetivos, desconstruindo o sentimento de isolamento e reduzindo os índices de evasão na educação a distância.

Um dos grandes desafios da educação, atualmente, consiste em como reduzir e combater a evasão e suas consequências, preocupando tanto as instituições públicas como as particulares de ensino, pois está impregnada em todo o sistema educacional, configurada como o grande vilão do ensino na modalidade a distância. . Todas as instituições educacionais convivem com o fenômeno que está impregnado no sistema educacional, sendo que na EAD é configurado como o grande vilão do ensino. No desenvolvimento de pesquisas é possível reconhecer diferentes motivos que contribuem no processo de evasão dos alunos de graduação, na modalidade a distância, mas não basta apenas identificar os índices e as estatísticas do problema. Segundo Martins et al. (2013, p. 4), “é preciso observar o fenômeno de forma mais próxima e conhecer os aspectos específicos relacionados àqueles que desistem”.

O estudo do fenômeno requer um olhar aprofundado, a fim de desvelar suas causas multifatoriais. Levando em consideração o cenário dos cursos na modalidade a distância, se não houver um acompanhamento sistematizado quanto ao desempenho dos alunos, esses poderão evadir-se dos cursos, posto que, em ambientes virtuais, há uma conotação mais abstrata do cenário, já que, inicialmente, existe apenas o usuário e a máquina e é necessário construir um elo afetivo com os colegas, tutores e professores que compartilham interesses em comum.

Moran (2007) recomenda que o trabalho solitário do aluno virtual deva vencer o isolamento, tendo em vista que a flexibilidade de interação e participação,

oportunizada pela conectividade da rede de internet, possibilita o estar junto *online*, gerando envolvimento e estabelecendo laços afetivos entre os integrantes do curso. Para o autor, “os cursos que obtêm sucesso, que têm menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos” (MORAN, 2007, p. 9). Em sintonia com a abordagem do “estar junto virtual”, defendida por Valente (2002), a interação e a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno tornam-se significativamente eficiente.

A condição “estar junto virtual”, destacada por Valente (2002), coaduna com os estudos de Moran (2007); o estar junto *online*, que reforça a necessidade de interatividade e comunicação constante entre os alunos e equipe pedagógica dos cursos na modalidade a distância, uma vez que a formação de vínculos é fundamental para superar as dificuldades individuais dos discentes nos estudos *online*. O contato frequente entre os alunos e de professores, além de contribuir na redução do isolamento, favorece a integração dos sujeitos, criando elos afetivos às pessoas que passam a alimentar o sentimento de pertencimento ao curso; ao grupo de alunos daquela turma, tornando-se mais familiar, conhecido pelos demais integrantes da turma, oportunizando um trabalho colaborativo, onde se ajudem mutuamente. O convívio e interação ameniza possíveis desânimos de alunos com mais dificuldades nos estudos, prevenindo isolamentos virtuais e configurando-se em excelentes estratégias na redução dos índices de evasão tão propensos aos estudantes da modalidade a distância, citados por Martins et al. (2013).

Seguindo nesta ótica da importância da interatividade *online*, buscamos por Coelho (2001, p. 8), o qual enfatiza que “a ausência da tradicional interação face-a-face entre o professor e os alunos” é vista como um dos fatores que fragiliza muitos alunos, resultando em possíveis candidatos à evasão. Zelar pela inclusão do aluno no contexto de estudo em ambientes digitais, evitando a evasão, é o caminho para o desenvolvimento pessoal e para a contribuição na construção do conhecimento, mas carece de outra inclusão defendida por Moran (2007, p. 26), que assim assevera:

a grande inclusão que precisamos na educação não é a tecnológica – embora necessária – mas a afetiva e a de valores: inclusão afetiva: acolher os alunos, valorizá-los, dar-lhes força, esperança, entusiasmo. Alunos motivados vão mais longe, caminham com mais autonomia. A afetividade é um componente fundamental pedagógico e contribui decisivamente para o sucesso pessoal e grupal.

Baseado nos estudos do autor, podemos inferir que os ambientes digitais favorecem o acolhimento virtual, onde a interatividade se estabelece criando vínculos afetivos. Neste contexto, ainda é fundamental abordarmos a condição do aluno EAD e o grau de dificuldade que apresenta num percurso acadêmico, assim como seus conhecimentos prévios referentes ao curso e aos conteúdos, o que possivelmente irá exigir maior esforço deste aluno e, obviamente, precisará de muito apoio e, principalmente, de um atendimento individualizado pela equipe pedagógica do curso.

Um dos sustentáculos do ensino-aprendizagem a distância é o estabelecimento de relações dialógicas em todo o seu processo, desde o planejamento ou desenho inicial de um curso. A dialogicidade precisa estar presente no ambiente virtual de aprendizagem como um todo, na linguagem do material didático mais específico do curso, na postura de professores e tutores, nos contatos com os estudantes, na equipe de produção e apoio pedagógico (CAMPELLO; SOUSA, 2008, p. 24).

Um dos caminhos para amenizar a evasão consiste em anteceder-se à lógica do problema investir em atitudes prévias que cercam os futuros problemas, tornando-os menos impactantes. Nesta perspectiva, os estudos dos autores se complementam, uma vez que Coelho (2001) destaca que a falta da presença física entre alunos e professores de estudos EAD fragiliza, significativamente, a condição dos alunos que se encontram distantes fisicamente dos colegas e mestres, mas, nestas circunstâncias, a afetividade defendida por Moran (2007) e a dialogicidade citada por Campello e Sousa (2008), tornam-se estratégias potencializadoras no combate ao fenômeno da evasão.

Todavia, toda ação educativa requer planejamento e preparação, isto é, necessários em todos os níveis de ensino, em qualquer modalidade, seja presencial ou a distância.

Com a expansão da modalidade a distância, o fenômeno evasão começa a ser estudado sob diferentes aspectos, pois a modalidade de ensino presencial e a distância apresentam diferenças, de acordo com a sua especificidade. Portanto, apurar os motivos que efetivam a evasão e compreender a motivação que levam a desistência do curso, representam indicativos para novos caminhos, direcionam pesquisas e estudos que resultem em novas estratégias de combate a evasão e em atitudes preventivas em futuros cenários virtuais na área educacional.

Ofertar cursos na modalidade EAD requer planejamento detalhado de todas as ações, além da formação de toda equipe multiprofissional. Consoante Daudt e Behar (2013, p. 413), a EAD requer

um envolvimento bastante complexo que, embora diferente do modelo presencial, precisa garantir uma educação de qualidade, na qual as pessoas possam desenvolver suas competências cognitivas, emocionais, sociais e profissionais.

Embora a EAD represente um enorme potencial no ensino superior, possui seus problemas característicos da modalidade a distância que influenciam na ocorrência do fenômeno evasão, em função da especificidade das diversas causas e circunstâncias do processo educacional, indicando elevados índices e taxas de evasão no ensino mediado pelos ambientes digitais. Nesta perspectiva, a docência representa a ação fundamental em cursos EAD, pois favorece o ingresso do aluno no ambiente de aprendizagem virtual, carecendo de um atendimento específico que, segundo Alonso (2014, p. 41) deve “ser atendido de maneira diferenciada tanto do ponto de vista pedagógico quanto por sua inserção institucional”.

No ensino superior existe um cenário extremamente diferenciado entre cursos na modalidade a distancia e presencial. Segundo Campello e Sousa (2008, p. 23), “o ensino em EAD é diferente. Há nele pressupostos e recursos didáticos diferenciados e pode contar com as mediações das tecnologias”. Neste aspecto, a educação a distância requer estratégias específicas, não bastando apenas transpor o ensino do presencial, ou fazer adaptações do material didático. As autoras complementam que

não basta o ensino dos conteúdos. É preciso criar laços afetivos. É preciso criar um ambiente de aprendizagem confiável e motivador para o estudante. Ele precisa ver que do outro lado da tela do seu computador tem alguém que se interessa por ele e pela sua aprendizagem (2008, p. 23).

Assim como no ensino presencial, a modalidade de educação a distância também requer um planejamento antecipado das ações, com previsão dos recursos necessários, da participação e mediação de uma equipe de profissionais experientes e habilitados na execução do processo de aprendizagem em ambientes virtuais. Os autores Daudt e Behar (2013) apontam a importância do compromisso da educação com a qualidade da formação do sujeito. Nesta perspectiva, as autoras Campello e Sousa (2008) complementam a descrição das especificidades da modalidade EAD, ao destacar que as atribuições dos profissionais da educação vão além do ato de ensinar, uma vez que a interação afetiva é extremamente importante na EAD,

porque estabelece vínculos, cria laços afetivos entre os alunos, professores e tutores. Construir vínculos afetivos entre os integrantes do curso é de vital importância, tendo em vista que a virtualização do ensino EAD apresenta três grandes desafios a serem vencidos pelo aluno: requer certo grau de autonomia; superar o isolamento nos estudos; e, dominar as ferramentas tecnológicas.

Dentre as características mais evidentes que contribuem no processo de evasão, a superação do isolamento em que o aluno se encontra é reconhecida por dois elementos básicos na educação a distância, onde o primeiro é caracterizado por questões geográficas, e o segundo pela ausência da presença física do outro, aqui representada pela mediação da máquina, pela interface digital, via computador. Neste sentido, Campello e Sousa (2008, p. 80) destacam que,

nos ambientes virtuais, quando se aplica a metodologia colaborativa, a aprendizagem é construída por meio de uma comunicação repleta de sinais e estímulos, conflitos e ruídos, que deverão ser, aos poucos, negociados, superados, com o objetivo de garantir um resultado final assentado em objetivos comuns ao grupo.

Um dos caminhos para superar as limitações do isolamento do educando é o desenvolvimento de uma metodologia colaborativa que favoreça uma comunicação harmoniosa entre os alunos e os professores, sendo um dos caminhos para superar as limitações do isolamento do educando; a interação entre os personagens presentes no processo educacional tende a aproximar as pessoas, estabelecendo vínculos afetivos. Nesta perspectiva, ABED (2009, p. 90) destaca que

a sensação de isolamento é a maior causa de evasão nos cursos de educação a distância. Há um consenso hoje de que a construção de laços socioafetivos entre professores, tutores e estudantes é fundamental para o bom êxito de um curso a distância.

A dinâmica de interação entre os participantes do curso e o espírito de equipe entre os envolvidos no processo de aprendizagem são extremamente importantes para diminuir o sentimento de isolamento dos alunos, favorecendo a participação e um melhor aproveitamento. No ambiente digital, é comum o termo “comunidade”, o qual implica em fazer parte de uma comunidade, integrar uma comunidade virtual. Essa ação é essencial em cursos de educação a distância, tendo em vista que:

quanto maior a atenção que se dá ao desenvolvimento de um sentido de comunidade, mais os alunos tendem a continuar no curso até o final. Se os alunos acreditarem que “estão nessa juntos”, a possibilidade de retenção aumentará porque a sensação de isolamento diminuirá, independentemente da matéria estudada seja difícil (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 141).



Na educação a distância, a sensação do “estar junto” representa para o aluno muito mais do que um sentimento de companhia. Para Valente (2003, p. 141), “envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender quem ele é e o que faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando”.

Uma das características mais evidentes que contribuem positivamente no desenvolvimento de estudos na modalidade EAD é a interação entre os alunos e os docentes. As autoras Campello e Sousa (2008) sinalizam para a aplicação de metodologia colaborativa como uma das estratégias básicas nos processos de negociação e de ajustes entre os integrantes do grupo. Em contextos virtuais, o estabelecimento de laços afetivos fomenta a execução de trabalhos colaborativos e reduz a sensação de isolamento dos alunos de EAD, que, segundo Palloff e Pratt (2004), é o sentimento de estar juntos, o qual encontra, também, consonância em ABED (2009), que destaca o isolamento como a maior causa de evasão em cursos de EAD.

Neste sentido, também é previsto para o aluno EAD, principalmente no processo inicial do curso, a necessidade de um acompanhamento individualizado, garantindo o domínio sobre a interface digital para desenvolver autonomia suficiente para navegar pelo ambiente virtual do curso, reduzindo, assim, as ameaças de evasão pelos aspectos aqui descritos: isolamento, domínio das ferramentas e autonomia (VALENTE, 2003).

Quanto aos índices da evasão, a preocupação das IES é extremamente necessária, uma vez que o Censo EAD 2014, realizado pelo ABED, destaca que “para a maioria das instituições que participaram da pesquisa, o maior obstáculo enfrentado está relacionado à evasão, cuja taxa média em 2014 foi de até 25% nas diferentes modalidades EAD” (ABED, 2015, p. 8). Enquanto isso, o Mapa do Ensino Superior 2015, elaborado pela SEMESP (2015), aponta que, em 2013, a taxa anual de evasão nos cursos presenciais foi de 24,9%, correspondendo a 27,4% da rede privada e 17,8% da rede pública. Já nos cursos de educação a distância o índice foi maior, atingindo a média de 28,8%, respectivamente 29,2% da rede privada e 25,6% da rede pública.

No Estado de Rondônia, a evasão anual nos cursos presenciais do ensino superior, segundo os dados da pesquisa do mesmo autor, alcançou o índice de

16,9% na rede pública e de 25,2% na rede privada. Nos cursos de educação a distância, a rede pública atingiu 69,4% e a rede privada 23,4%. Esta realidade pode ser vista com mais clareza através da Tabela 04, que apresenta os índices do país e do Estado de Rondônia, como também as modalidades de ensino.

Tabela 04 – Índice da evasão do Ensino Superior.

<b>Evasão Ensino Superior</b>	<b>Rede privada</b>		<b>Rede pública</b>		<b>Taxa anual</b>	
	<b>Brasil</b>	<b>Rondônia</b>	<b>Brasil</b>	<b>Rondônia</b>	<b>Brasil</b>	<b>Rondônia</b>
Ensino presencial	27,4%	25,2%	17,8%	16,9%	24,9%	21,1%
Ensino EAD	29,2%	23,4%	25,6%	69,4%	28,8%	46,4%

Fonte: Dados de SEMESP (2015). Adaptado pela autora, 2016.

Os dados apresentados por ABED (2015) e SEMESP (2015), apontam que a média da evasão no país, na modalidade a distância, nos anos de 2013 e 2014, manteve-se entre os índices de 25% a 29,2%. A média no Estado de Rondônia apresentou índice bem acima da média nacional, com 46,4%, porém, na rede pública, atingiu 69,4%, enquanto que na rede privada apresentou-se com índice menor que a média nacional, com 23,4%.

Resultados de pesquisas realizadas em cursos de educação a distância apontam que o fenômeno evasão que ronda esta modalidade de ensino vem atrelado a inúmeros fatores, uma vez que as dificuldades diferem muito de acordo com o contexto geográfico, tipo de curso e a clientela de alunos. Os índices de evasão na modalidade EAD são diversos, pois cada curso apresenta sua especificidade e, de acordo com o contexto único, obtém seus resultados. Para Moreira et al. (2013, p. 10), dois cursos na mesma instituição, oferecidos pelo Sistema UAB, obtiveram resultados bem diferentes: “enquanto o curso de Pedagogia apresenta baixo índice de evasão, média de 19,2%, o curso de Geografia apresenta o índice de 58%”.

Nessa perspectiva, buscamos a pesquisa realizada no curso de graduação em Administração na modalidade a distância, na UFAL. Os dados finais apontam “o maior número de alunos evadidos, de acordo com a amostra da pesquisa, está no primeiro ano, com 64%, e 21% no segundo ano do curso, ou seja, 85% dos alunos evadiram antes da metade do curso” (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 468).

No curso de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade EAD, de 450 alunos matriculados, a evasão atingiu o índice de 43,3%, conforme o

relato dos pesquisadores Lacerda e Espíndola (2013), sendo que 37% da evasão foi motivada pelo ingresso em outro curso de nível superior. Os estudos de Zaros, Sousa e Medeiros (2014), em várias turmas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância, apontam índices de evasão variando entre 51,7% a 64,7%, sendo que os maiores índices ocorreram no primeiro ano do curso, indicando 52% e 56% de evasão.

Com os resultados das pesquisas de Moreira et al. (2013), que apresentam índices de evasão bem diferentes de dois cursos na modalidade EAD, na mesma instituição, de Bittencourt e Mercado (2014), que citam a ocorrência de alto índice de evasão, atingindo 85% antes da metade do curso, e de Lacerda e Espindola (2013), que apontam um índice de evasão de 43,3%, sendo que a maioria dos alunos foi motivada pelo ingresso em outro curso, ficam evidentes que os motivos podem ser os mais diversos. A pesquisa realizada por Zaros, Sousa e Medeiros (2014), conferiu quatro turmas com ingressos em diferentes épocas, relatando o abandono dos estudos de mais 50% dos alunos ainda no primeiro ano de curso.

Consoante os dados obtidos da DIRET/UNIR (2016), os índices de evasão atingiram entre 55% a 64% nos cursos do Programa Pró-Licenciatura em Teatro e Educação Física, ambos executados em parceria com a UnB no período entre 2008 a 2013, na modalidade a distância. O curso de Licenciatura em Educação Física, com matrícula inicial de 157 alunos, apresentou 55% de evasão, o que corresponde a 86 alunos evadidos, enquanto o curso de Licenciatura em Teatro habilitou 14 professores, o que corresponde a 36% de aprovação e 64% de evasão. Prosseguindo a análise dos dados fornecidos pela mesma instituição, destacamos mais dois cursos de licenciatura oferecidos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, executados entre 2008 a 2015, apontando que no Curso de Licenciatura em Pedagogia, que teve 218 alunos matriculados inicialmente, 60 atingiram a colação de grau, correspondendo a 28% de aprovação e um índice de 72% de evasão. O segundo curso conferido refere-se a Licenciatura em Letras, que atingiu 80% de evasão, o qual teve 168 matriculados e habilitou 34 professores. Este quadro ainda poderá ser alterado na medida em que ainda haja interesse do aluno em concluir o curso, manifestando sua intenção e disponibilidade em realizar o percurso que a IES possibilita junto à turma de ingresso posterior.

A DIRET/UNIR também executou, entre o período de 2011 a 2015, três cursos de especialização na modalidade a distância, via Sistema Universidade

Aberta do Brasil, os quais tiveram índice de evasão entre 52% a 78%. O curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, com 247 alunos matriculados, obteve o menor índice de evasão, somando 52%, o que corresponde aos 128 alunos evadidos. O curso de Especialização em Gestão Pública, que teve 235 alunos matriculados, apresentou 155 alunos evadidos, representando 66% de evasão no curso. E, finalmente, o terceiro curso analisado, que teve o maior número de matrícula inicial, o curso de Especialização em Gestão em Saúde, apresentou índice de 78% de evasão, uma vez que, dos 254 alunos matriculados, 197 evadiram-se.

Estes resultados que apontam elevados índices de evasão são extremamente preocupantes. Contudo, oportunamente citamos que os relatórios analisados sinalizam que a instituição enfrentou vários problemas neste período, inclusive um período de greve que ocorreu em várias instituições públicas federais, fato este que precisa ser considerado na avaliação do fenômeno. Entretanto, esta realidade precisa ser investigada com maior atenção, tornando-se necessário apurar as causas da evasão, evitando, assim, prejuízos tanto para a instituição como para o aluno. Neste momento, apenas nos apropriamos dos dados finais para integrar os estudos do fenômeno evasão, que reforça a fragilidade da educação a distância no ensino superior no país, carecendo controle e ações que possam reduzir a evasão.

Sendo assim, retomamos Bittencourt e Mercado (2012, p, 1) que advertem:

a evasão nos cursos de EaD tem causado perdas que vão desde a ociosidade de recursos pessoais e materiais das instituições até o fechamento de cursos com muitos alunos evadidos. O problema é agravado devido aos poucos trabalhos de combate à evasão de alunos em cursos desta modalidade de ensino. Não existe uma política efetiva de combate à evasão nos cursos de EaD, que vêm aumentando significativamente nos últimos anos.

Os autores destacam a existência de poucos trabalhos investigatórios aos fatores que contribuem no processo de evasão e que influenciam na decisão do aluno em desistir de um curso na modalidade a distância. Essa realidade também é citada por Lobo (2012), que aborda a existência de pouquíssimos estudos sobre a evasão no ensino superior no país, e os existentes são limitados e individuais. A complexidade do fenômeno e suas consequências carecem de atitudes sérias, pois

estudar a Evasão deveria ser uma política governamental geral voltada à qualidade acadêmica e, também, à responsabilidade do uso dos recursos (públicos e privados), desde que essa política seja entendida como a realização de processos e análises (documentados, sistematizados e divulgados, incluindo os resultados das ações realizadas) motivados e/ou

incentivados, explicitamente, por órgãos de governo gestores ou fiscalizadores das IES públicas e privadas para essas duas finalidades (LOBO, 2012, p. 7).

A ausência de ações coletivas que visam apurar as causas da evasão na educação a distância e o estudo de um caminho para amenizar este fenômeno também representam uma das preocupações dos autores Bittencourt e Mercado (2014, p. 472) ao referirem que “não foram encontrados na literatura relatos de programas para combate à evasão nos cursos de modalidade à distância”.

A evasão vem desafiando as instituições de ensino superior, públicas e privadas, sendo que o fenômeno se manifesta em todos os cursos e modalidades do ensino, gerando desperdício, perdas e desgastes em diferentes aspectos na vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Logo, faz-se necessário que a questão da evasão seja vista com responsabilidade, apontado por Lobo (2012) mediante iniciativas coletivas ao desenvolvimento de mais pesquisas e estudos sistematizados para apurar as diferentes causas de combate do fenômeno, evitando perdas e desperdícios desnecessários na educação brasileira. Ainda, os autores Bittencourt e Mercado (2014) reforçam esta lacuna no sistema educacional, bem como a falta de estudos e programas preventivos e de combate a evasão.

Uma das preocupações que ainda ronda a modalidade a distância é a própria experiência com a metodologia de ensino, o que envolve a preparação da equipe multiprofissional para oferecer um serviço *online* de qualidade. De acordo com Santos (2012), só o tempo e a vivência com a EAD poderão apontar os caminhos mais promissores para o ensino superior à distância, qualificando os educadores

na formação em educação à distância, o formador é também um aprendiz em formação. Pois, ainda estamos em um período embrionário, em que muitas possibilidades surgem, mas não há caminhos certos a seguir. Cada público, cada projeto possui uma necessidade diferente e, também por isso, ainda está se engatinhando na questão da formação em EAD (SANTOS, 2012, p. 41).

Nesta perspectiva, ações colaborativas poderão favorecer a construção de uma cultura de educação a distância, favorecendo o compartilhamento de materiais e de experiências, apontando novos caminhos para oferecer melhores condições e qualidade no ensino EAD, contribuindo em estratégias de combate à evasão através de atitudes preventivas nos diferentes espaços de aprendizagem.

Nesta ótica, Alonso (2014) destaca em seus estudos que a evasão vem sendo um problema constante na educação a distância, e aponta alguns fatores que

contribuem para que o fenômeno se manifeste e mantenha elevados índices. Desta feita, cita-se o recrutamento dos profissionais tutores, que são contratados em condições questionáveis, sem as devidas formalizações trabalhistas e sem o processo de profissionalização da função de tutoria. Estes profissionais vêm assumindo, cada vez mais, as responsabilidades de docentes no processo de formação dos discentes, constituindo-se como elementos-chave na construção da educação a distância e contribuindo na expansão do ensino superior no país. Também apontam lacunas que devem ser revistas e redimensionadas quanto à oferta da EAD, “qualificando todo o investimento de recursos financeiros, humanos e pedagógicos nesse campo” (ALONSO, 2014, p. 45).

A modalidade de educação a distância já é desenvolvida por várias décadas no Brasil; portanto, necessitam que sejam somados esforços para avaliações e sejam revistos os aspectos que limitam e emperram o sucesso dos estudos *online*. Na literatura que aborda a temática evasão encontramos alguns autores com o entendimento de que as políticas públicas desenvolvem ações no segmento educacional que favorecem a redução do fenômeno evasão.

Dessa forma, uma das primeiras iniciativas de estudo da evasão, no Brasil, foi o resultado da realização do Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras, em 1995, gerando a SESu/MEC que dispõe sobre “propor a criação de uma comissão, composta de representantes indicados pelos dirigentes das IFES e de representantes do MEC, encarregada de estudar em profundidade o tema da evasão” (BRASIL, 1997, p. 11). Portanto, esta ação coletiva é considerada como a primeira tentativa a nível nacional que visa estudar a evasão, a retenção e a diplomação dos alunos no ensino superior. Uma segunda ação governamental que sinaliza preocupações com o processo de evasão na educação superior pública federal, na condição de uma política pública, é apontada por Amaral (2013) com relação à execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 12, de 12 de dezembro de 2007. A ação do PNAES é ampliada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que propõe:

democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do curso superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

A realização de programas governamentais, que contribuem na permanência dos acadêmicos nos ambientes das universidades, denota que o fenômeno da evasão vem preocupando não só as IES, mas também o Governo Federal, que ainda ampliou sua ação através do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), quando estabelece metas a serem cumpridas, inicialmente até 2012, atingindo a conclusão de 90%.

Desta feita, vemos que a educação brasileira ainda não tem um programa de estudo, talvez em função da educação a distância ainda ser uma modalidade extremamente recente, que Santos (2012) reconhece como embrionária, mas pela experiência com o próprio ensino presencial que vive continuamente o dilema, porque vem sofrendo as consequências e os efeitos do vilão: o processo de evasão.

Segundo a literatura, infelizmente pouco existe neste aspecto, sendo apenas alguns programas que contribuem na redução dos índices no ensino superior, o que vem reforçar que iniciativas de controle e prevenção do fenômeno evasão, apontados por Amaral (2013) e por Brasil (1997), não podem ser inibidos. Pelo contrário, precisam ser incentivados, apoiados, criando possibilidades de estudos permanentes para buscar caminhos e estratégias para controlar os fatores desencadeadores do processo da evasão.

Nesta perspectiva, oportunamente apresentamos algumas iniciativas de certas instituições de ensino superior que buscam traçar determinados caminhos para amenizar o efeito do fenômeno evasão, frente aos aspectos que vêm ao encontro das ações pedagógicas e administrativas possíveis de serem efetivadas no combate do fenômeno e na redução de taxas da evasão. Mourão et al. (2014) citam procedimentos viáveis no ensino a distância, os quais requerem planejamento coletivo e adoção de medidas preventivas para contornar os desafios que sinalizam a formação do processo de evasão.

Segundo os autores, uma experiência que surtiu efeitos positivos foi realizada pela equipe multidisciplinar do curso de Ciências Biológicas da UECE/UAB, que apostou em ações e estratégias possíveis para combater e/ou minimizar o processo de evasão mediante ações gerenciais realizando levantamentos periódicos do desempenho dos alunos. Uma vez detectados alunos com baixo rendimento, a equipe pedagógica, em especial os professores e os tutores, intensificou o acompanhamento individualizado desse aluno, promovendo reuniões no polo para

motivar e estimular os acadêmicos, além de revisar os conteúdos antes das avaliações.

Outro fator que contribuiu no combate a evasão refere-se a maior agilidade nas respostas aos alunos, estabelecendo um padrão de resposta, quanto aos questionamentos e *feedback* das atividades, aliado a postura proativa dos tutores, no envio de mensagens lembrando os prazos, as atividades e encontros presenciais agendados. Outro procedimento adotado resulta no resgate do aluno ausente, que uma vez não ativo na plataforma do curso, a tutoria local busca contatos físicos na residência ou no trabalho, na medida em que o afastamento do curso atinge um período mensal.

E quando estes procedimentos pedagógicos não forem suficientes para evitar o fracasso escolar, a reoferta de disciplinas e o repercurso são estratégias que tendem a facilitar a integração do aluno ao curso, principalmente se oferecido logo em seguida das reprovações. O papel fundamental da equipe pedagógica e administrativa da instituição está na efetivação de ações que contribuam na prevenção da evasão, que evitem o distanciamento e o isolamento do discente, mas que consigam reafirmar os laços afetivos, cativando e fidelizando o aluno.

Silveira (2012) comunga com os autores Mourão et al. (2014) ao afirmar que a intervenção é necessária para minimizar a evasão, garantindo que um maior número de alunos que ingressam em cursos EAD concluam seus estudos. Destacam, entretanto, ser necessária uma ação coletiva de combate ao fenômeno, que integre as instâncias da educação a distância que o autor identifica com a própria IES, o curso, o polo, a coordenação e a tutoria.

Desta forma, torna-se evidente, nos estudos de Mourão et al. (2014) e Silveira (2012), que cada IES precisa planejar suas metas, identificar suas dificuldades e limitações e, através de atitudes e estratégias coletivas, direcionar suas ações para minimizar o processo de evasão, ciente de que as consequências advindas da evasão podem ser conferidas em diferentes aspectos, tanto no contexto educacional como no social e no pessoal.

Para o aluno recuperar um processo de evasão não é tão simples, principalmente quando as causas que contribuíram neste processo advêm de fatores socioeconômicos, de dificuldades em conciliar os estudos e o trabalho, da falta de tempo ou mesmo de problemas familiares, exigindo dele uma nova reorganização na sua vida pessoal.



As perdas no aspecto social e educacional tornam-se extremamente preocupantes, uma vez que o estudo quer numa IES pública ou privada, é um investimento de grandes perspectivas, implicando em planejamento em longo prazo, prevendo a execução de cursos com duração em torno de quatro a cinco anos, e que envolve recursos financeiros, humanos e de infraestrutura adequada a especificidade de cada curso.

Neste sentido, Souza (1999, p. 2) destaca que

é muito grande o custo social da evasão. Num país como o Brasil é lamentável a ocorrência dessas perdas discentes. Por mais que se tente contornar o problema reaproveitando as vagas decorrentes da evasão com transferências e outras modalidades de matrícula, dada a complexidade da administração acadêmica, não se consegue recuperar o custo do aluno evadido.

Assim, as consequências da evasão estabelecidas em torno do contexto educacional são extremamente onerosas, pois interferem na execução do curso, alterando vários aspectos do planejamento inicialmente previsto, provocando, desta maneira, constantes reorganizações e adaptações.

#### **4 PRÓ-LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD/UNB-UNIR**

Aqui, a proposta é tratar diretamente sobre o processo de formação de professores que vem sendo viabilizado através de políticas públicas, principalmente pelo programa que fomenta os cursos de licenciatura na modalidade a distância. Nessa direção surge, novamente, o tratamento que se dá sobre o Pró-Licenciatura em Artes Visuais.

Com a evolução dos recursos tecnológicos e as mudanças no contexto internacional no que tange a política educacional, a partir das últimas décadas do século XX, o sistema de educação no Brasil passou por várias inovações, uma vez que o desenvolvimento do país sendo visto pelo viés do conhecimento, da tecnologia e da ciência pode ser articulado por estratégias e competências da educação, tendo o professor como o mediador do processo de aprendizagem, o qual carece de formação.

A educação a distância apresentou-se como uma alternativa para potencializar e disponibilizar o conhecimento para uma ampla demanda que carece de formação, mas se encontra dispersa geograficamente. Com isso, o desenvolvimento dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, associado à expansão da internet, a modalidade a distância no ensino superior é uma estratégia viável para disseminar a formação acadêmica de forma mais abrangente.

Com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica, os investimentos do Governo Federal, nas últimas décadas, configuraram-se em políticas públicas de expansão de vagas nas instituições públicas, com foco na formação de novos professores para a Educação Básica, em especial a formação em exercício.

Nesta perspectiva, diversos programas de formação foram elaborados, desde a concepção, a operacionalização das ações e a implementação de novos cursos de graduação, especificamente de Licenciatura na modalidade a distância para formação e qualificação do professor que atua em sala de aula na rede pública, contemplado pelo Programa Pró-Licenciatura, o qual foi executado em diversos estados, em sistema de consórcio e parcerias entre IES, estados e municípios.

#### 4.1 Descrição do Curso Artes Visuais no Pró-Licenciatura

O processo de criação, estruturação e execução do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, ofertado em três polos pela Universidade de Brasília, tendo como alvo o professor em exercício, mas sem a devida habilitação na área de atuação, é o foco de atenção nessa parte do trabalho. Para isso, traz os dispositivos legais referentes ao curso em questão.

Face ao disposto, para contemplar o Edital do Programa Pró-Licenciatura – Fase II, que foi lançado pelo MEC em 2005, o Instituto de Artes da UnB instituiu um grupo de trabalho com vistas à elaboração do projeto das Licenciaturas nas Linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro. Segundo Campello (2013), gerou-se o estabelecimento de parcerias entre diversas IES, que na ocasião foi firmado entre a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade de Brasília (UnB).

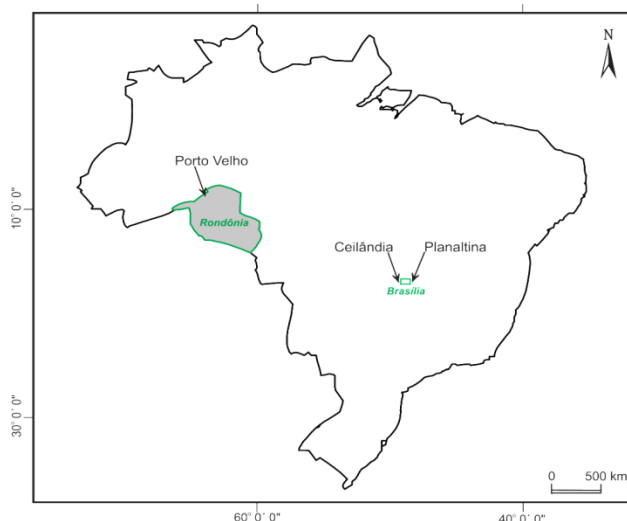
Após a aprovação do projeto, a Prefeitura Municipal de Porto Velho mostrou-se interessada. De acordo com Leite (2014, p. 55),

o IdA foi contatado por representantes da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, buscando apoio para oferecer os cursos de Artes Visuais e Teatro para seus professores, manifestando interesse em formar 50 professores em cada uma dessas licenciaturas.

O processo de estruturação e execução do Programa Pró-Licenciatura, coordenado pela UnB, contemplou a capital de Rondônia com um polo de Atendimento ao Aluno, servindo de apoio para os Cursos de Teatro e Artes Visuais, mediante o estabelecido pela parceria com a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Prefeitura Municipal de Porto Velho. Após a efetivação do acordo entre as três partes, tornou-se necessário definir as atribuições de cada parceiro para atender as necessidades da execução dos cursos, sendo que a Prefeitura Municipal disponibilizou a estrutura física do Polo, a UNIR assumiu a elaboração do Plano de Trabalho Anual quanto à estruturação e manutenção do Polo, e a UnB ficou responsável pelo processo acadêmico, desde o ingresso dos candidatos no curso, à oferta das disciplinas e a certificação dos alunos, uma vez que a UNIR ainda não tinha cursos de licenciatura nesta área. Desta forma, a UnB

manteve três polos no Pró-Licenciatura: em Ceilândia, Planaltina e Porto Velho, identificados na Figura 03.

Figura 03 – Mapa com a localização dos Polos do Curso Artes Visuais, ofertados pela UnB.



Fonte: Dados da matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

O processo de implantação dos cursos de licenciatura nas IES parceiras, segundo Campello (2013), trouxe inúmeros desafios para a equipe proponente dos projetos, como a produção de material didático, a gestão, a avaliação e o acompanhamento da execução dos projetos, promovendo, no final de 2006, a criação do Grupo de Trabalho das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, vinculados ao Programa Pró-licenciatura (GTArtes).

O trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os professores das IES que aderiram ao Pró-Licenciatura e ao Grupo ARTEDUCA subsidiou a formação do Grupo de Trabalho integrando docentes das três linguagens artísticas (LEITE, 2014).

## 4.2 Estruturação do Curso Artes Visuais

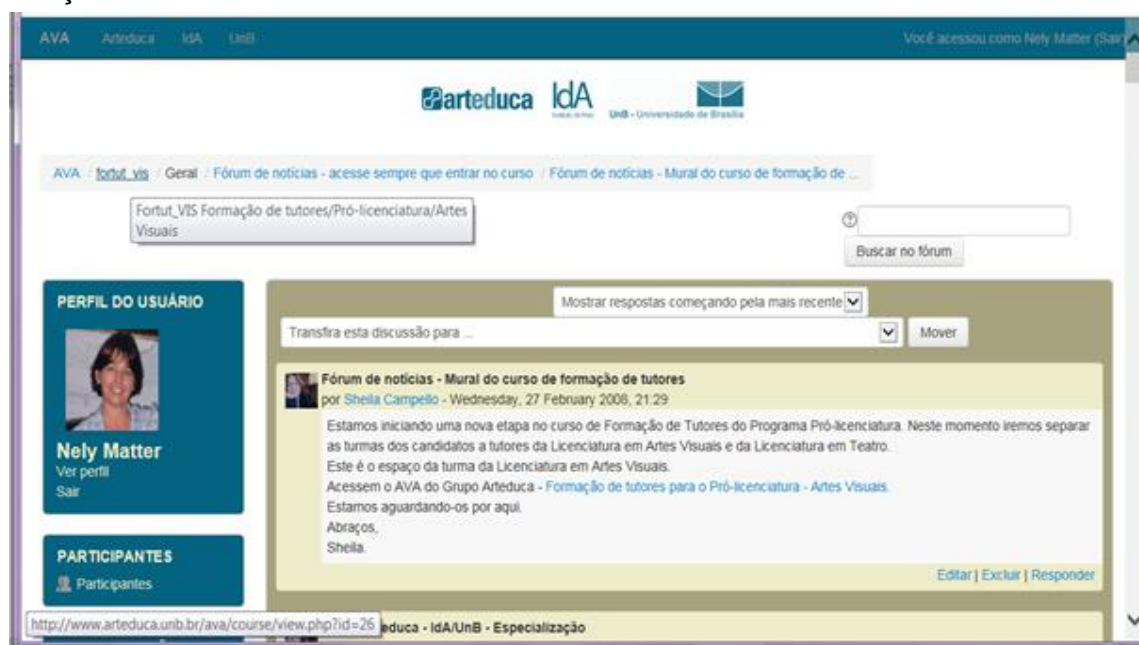
Nesta subseção, explanaremos as principais ações que implicaram numa organização colaborativa entre vários profissionais da educação vinculados a instituições de ensino superior com vistas a integrar diferentes comissões de trabalho para planejamento das etapas do curso, elaboração de materiais didáticos,

previsão de recursos humanos qualificados e necessidade de formação preparatória, além do desenvolvimento das etapas do processo de aprendizagem.

O processo de estruturação do Curso de Artes Visuais do Programa Pró-Licenciatura advém dos esforços coletivos provenientes das parcerias entre as IES que aderiram ao projeto. A concepção, implementação e execução das ações relativas ao curso foram lideradas pelo GTArtes, que se encontrava vinculado ao Instituto de Artes da UnB (IdA/UnB). Destacaremos três itens da organização do curso que julgamos relevantes a sua abordagem: formação de tutores, produção de módulos Série GTArtes e a estrutura curricular do curso.

A partir de fevereiro de 2008, quatro meses antes do início do curso efetivamente, a UnB ofertou um curso de preparação aos candidatos à tutoria, um curso de Formação de Tutores (FORTUT) que também serviu como classificatório para exercer a função de acordo com o desempenho dos professores participantes. Os dois primeiros tutores presenciais que atuaram no polo em Rondônia atendeu as condições de participação e classificação do curso de formação de tutores. Mas com o desenvolvimento do curso, houve alterações na equipe de tutores, sendo que os novos integrantes já possuíam o curso de Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (ARTEDUCA). A Figura 04 retrata o ambiente do curso de tutores executado pelo Moodle, sob a coordenação do ARTEDUCA.

Figura 04 - Imagem da página do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* do Curso de Formação dos Tutores.



Fonte: Dados da matriz analítica. Adaptado pela autora, 2015.

A coordenação do curso adotou a dinâmica de grupo de trabalho semanal para acompanhar e definir as estratégias de ação quanto à participação e ao desempenho dos alunos. Os tutores presenciais e a distância, além dos professores formadores de disciplinas e a coordenação, integraram esse grupo. As reuniões semanais aconteciam via MSN (terça-feira: 19horas, horário de Porto Velho), momento em que se buscava analisar as ações que iriam nortear o trabalho de tutoria, visando à manutenção dos alunos dentro do cronograma de estudos, conferindo as postagens de tarefas acadêmicas da semana e planejando as atividades da próxima semana, conferindo prazos e, se necessário, a ampliação de mais tempo, com o propósito de inibir a evasão.

Quanto a produção de módulos Série GTArtes, coube à Equipe do Pró-Licenciatura da UnB produzir o material didático impresso do curso e, também, gerenciar a formação dos autores e tutores. Para tanto, diversos professores do quadro docente das IES parceiras foram convidados a integrar o Grupo dos Autores, além de especialistas da área de Artes, os quais produziram 30 módulos impressos, acompanhados por CD contendo cópia digital em PDF, conforme Figura 05, arquivos também disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Figura 05 – Fotografia da Série GTArtes: módulos produzidos para o curso Artes Visuais.



Fonte: Dados da matriz analítica. Arquivo pessoal da autora, 2015.

A organização do material didático foi realizada pelas professoras e, também, autoras de alguns módulos, Leda Maria de Barros Guimarães (professora da UFG) e Sheila Maria Conde Rocha Campello (vinculada ao IdA/UnB). O esforço coletivo da produção editorial resultou numa coleção de 30 módulos intitulada Série GTArtes.

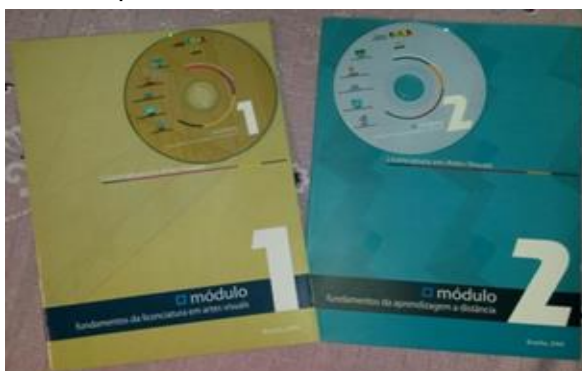
Esta coleção apoiou os estudos dos cursos executados pelas cinco instituições de ensino superior integrantes da parceria na área de artes e que configuraram uma estrutura curricular semelhante.

Além desta coletânea, os acadêmicos também receberam o Manual do Estudante de Artes Visuais, bem como o Guia do Calouro de Artes Visuais (UNB, 2008), que apresenta informações referentes à estrutura e à organização da UnB, os serviços e procedimentos que norteiam a vida acadêmica do aluno, o serviço de apoio ao aluno, a biblioteca digital, os contatos de inúmeros setores e, ainda, dos cursos e polos do Programa Pró-Licenciatura. Na Figura 04 estão em evidência dois impressos que não estão numerados, uma vez que estes correspondem ao Guia do Calouro e ao Manual do Aluno.

O Manual do Estudante apresenta a proposta do curso (GUIMARÃES et al., 2008), destacando os objetivos e as metas como parâmetros para nortear a execução dos estudos, a estrutura e a organização curricular do curso. Está distribuído em três núcleos, antecedido pelo Núcleo de Acesso, o qual proporcionou a preparação dos alunos para o uso das ferramentas digitais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), necessárias às etapas dos próximos núcleos a serem realizados a distância, ao longo do curso.

A Estrutura Curricular do curso apresentou três núcleos que compõem o programa do curso, seguida do fluxograma com o encadeamento dos módulos, conforme Anexo 1 e 2. Os estudos iniciaram pelo Núcleo de Acesso, módulos 1 e 2, que abordaram os Fundamentos do Curso e a Aprendizagem a Distância, conforme Figura 06.

Figura 06 – Fotografia dos exemplares dos módulos 1 e 2 - Núcleo de Acesso.



Fonte: Dados da matriz analítica. Arquivo pessoal da autora, 2015.

O Módulo 1 apresenta uma série de elementos que conduzem ao sucesso do percurso acadêmico do aluno, os quais fazem menção a um andarilho em viagem que coloca em sua mochila as ideias que encontra pelo caminho.

O Módulo 2 apresenta as estratégias do ensino e aprendizagem à distância, a mediação pedagógica, a dinâmica da comunicação no ambiente do curso e uma abordagem especial da metodologia colaborativa, um convite ao diálogo, ao respeito, ao caminho e ao amor entre os interlocutores, fundamentados em uma matriz humanizante construída no AVA (CAMPELLO; SOUSA, 2008).

O conceito de matriz humanizante<sup>4</sup>, segundo Campello (2013), foi inspirado em abordagem mencionada por Mônica Luque<sup>5</sup> em palestra proferida em um encontro presencial do Curso Qualidade da Educação Básica, oferecido a distância pela Organização dos Estados Americanos (OEA).

O desenvolvimento dos conteúdos dos módulos esteve sob a responsabilidade de cada professor formador, o qual programava os estudos desenhando um *design* instrucional com textos complementares, adicionando outros recursos didáticos em diferentes formatos digitais.

Visando a adaptação e a preparação dos alunos para os estudos na modalidade a distância, foram oferecidos dois módulos que integram o Núcleo de Acesso, promovendo o desenvolvimento dos acadêmicos na questão do domínio tecnológico, um período de alfabetização tecnológica com diversas atividades interativas no ambiente do curso, desenvolvido pela plataforma Moodle.

Para facilitar a comunicação entre os integrantes do curso, logo após o acesso (login e senha), na tela inicial do ambiente virtual de aprendizagem foram abertos Fóruns com diversos assuntos para suprir informações e esclarecimentos a possíveis questionamentos. Neste sentido, também foram contemplados ambientes interativos específicos para o Polo de Porto Velho, conforme Figura 07.

---

<sup>4</sup>Uma abordagem mais detalhada da matriz humanizante poderá ser conferida na Tese de Doutorado “Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede”, de Sheila Maria Conde Rocha Campello.

Disponível em: <[http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/tese\\_sheila\\_campello.doc/view](http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/tese_sheila_campello.doc/view)>.

<sup>5</sup>Palestrante do Curso “Qualidade da Educação Básica – Português, Edição 6” OAS/DHDEC/CIR.064/2011. Informações relativas ao curso encontram-se disponível em: <<https://www.oas.org/fms/Announcement.aspx?id=332&Type=2&Lang=Spa>>.



Figura 07 - Imagem da página do Ambiente Virtual do curso e os principais canais de comunicação.



Fonte: Dados da matriz analítica. Adaptado pela autora, 2015.

Desta forma, o desenho do curso oportunizou possibilidades de interação e vias comunicativas, além do correio eletrônico para sanar dúvidas dos alunos e garantir maior eficiência no processo de desenvolvimento dos módulos.

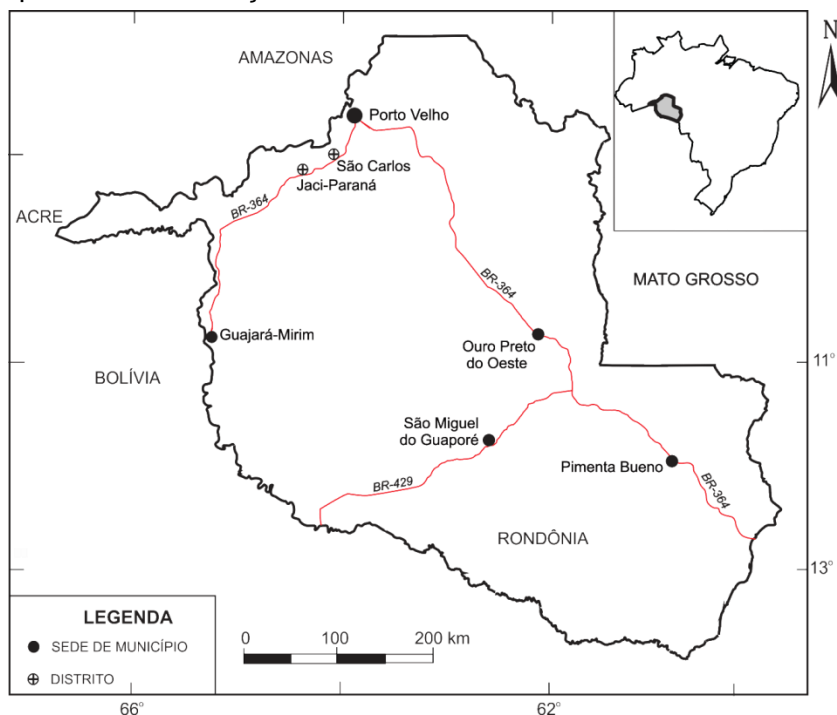
### 4.3 Implementação do Curso em Porto Velho/Rondônia

Nesta subseção descreveremos os aspectos relacionados à implementação do Curso de Artes Visuais quanto ao processo seletivo, à distribuição geográfica no Estado de Rondônia e às características do perfil dos alunos do Polo de Porto Velho. Também apresentamos diversas características da infraestrutura do Polo, os espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e as atribuições do tutor na educação a distância.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais em Rondônia foi executado pela UnB, tendo o apoio da UNIR e da Prefeitura Municipal de Porto Velho. O processo seletivo de ingresso ocorreu por meio de vestibular promovido pela Fundação CESP/UnB. Após a divulgação dos aprovados, os mesmos foram convocados e suas respectivas matrículas realizadas pela UnB. Assim, a turma de alunos do Polo

de Porto Velho constituiu-se com acadêmicos residentes nos municípios do Estado de Rondônia, conforme sinaliza a Figura 08.

Figura 08 – Mapa com a localização dos alunos do Polo de Porto Velho/Rondônia.



Fonte: Mapa. Adaptado pela autora, 2016.

A estrutura física do prédio que previa sediar o Polo ainda estava em construção quando do início do curso, em julho de 2008; as instituições que integravam o consórcio (UnB, UFMA, UFG, UNIMONTES e UNIR) decidiram iniciar o curso mesmo não dispondo de infraestrutura adequada. Portanto, a aula inaugural aconteceu no auditório da UNIR Centro, sendo que o primeiro contato com a plataforma do curso, o acesso e a interação no ambiente virtual de aprendizagem foi executado no Laboratório de Informática do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), espaço da SEDUC/RO.

Após dois meses, parte do prédio foi disponibilizada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho, garantindo-se, então, um espaço fixo para o Laboratório de Informática dos Cursos de Artes Visuais e Teatro do Pró-Licenciatura, bem como os ambientes necessários à realização das demais atividades dos referidos cursos, buscando-se espaços alternativos. Na medida em que a obra era finalizada no Centro de Formação de Profissionais da Educação de Porto Velho,

foram disponibilizados novos espaços para os dois cursos do Programa Pró-Licenciatura, de acordo com a autorização da SEMED de Porto Velho.

Neste sentido, com o endereço da sede do Polo definitivo, garantiu-se o vínculo, a referência do aluno em buscar apoio e reconhecer seu espaço fixo para os estudos; a partir deste momento, o cenário do prédio ficou significativo, tornando-se familiar ao aluno. As imagens a seguir retratam o endereço do Polo de Porto Velho (Figura 09), indicando a entrada principal do prédio; a Figura 10 retrata o pátio interno do prédio, e a Figura 11 apresenta uma visão panorâmica do Rio Madeira, visto a partir do hall de entrada da recepção.

Figura 09 – Fotografia da entrada principal do prédio, sede do Polo de P. Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

Figura 10 – Fotografia do pátio interno do prédio, sede do Polo de Porto Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

Figura 11 – Fotografia do Rio Madeira, a partir do Polo de Porto Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

Quanto à aquisição dos materiais e equipamentos previstos para as atividades do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, foram adquiridos de acordo com os recursos disponibilizados pelo MEC, via Plano de Trabalho (PTA) elaborado pela UNIR e executado pela Fundação Rio Madeira (RIOMAR), criada em 1990, instituição de apoio à Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Durante a execução do curso, especificamente entre 2008 e 2014, a RIOMAR enfrentou graves problemas de ordem administrativa e financeira, culminando numa intensa crise gerencial, que interrompeu o processo de aquisição e repasse de materiais e equipamentos ao curso, imputando às IES parceiras junto com a Coordenação Geral do Curso, buscar alternativas de espaços apropriados e/ou adaptados para o desenvolvimento de várias atividades práticas.

Desta feita, os espaços físicos do prédio eram disponibilizados na medida em que a construtora ia concluindo, mas, por outro lado, os materiais, os equipamentos e os mobiliários estavam comprometidos em virtude dos problemas decorrentes na Fundação Riomar que gerenciava os processos financeiro-administrativos. Do mesmo modo, ocorria com os procedimentos licitatórios para as compras solicitadas por PTA, que impossibilitaram a execução a contento do programa.

As imagens abaixo apresentam diversos espaços internos do prédio, os quais eram disponibilizados para as atividades do curso, mediante agendamento, exceto a sala do Laboratório de Informática, único espaço disponível em caráter definitivo – um ambiente compartilhado entre os dois cursos do Programa Pró-Licenciatura. A Figura 12 retrata os primeiros sete computadores do Curso de Teatro adquiridos via PTA.

Figura 12 – Fotografia do laboratório de informática, Polo de Porto Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

Dentre os ambientes disponibilizados mediante agendamento, a Figura 13 evidencia o espaço de sala de aula.

Figura 13 – Fotografia da Sala de aula, Polo de Porto Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

Os espaços relativos ao desenvolvimento de atividades no Atelier de Artes (Oficina) podem ser conferidos pela Figura 14.

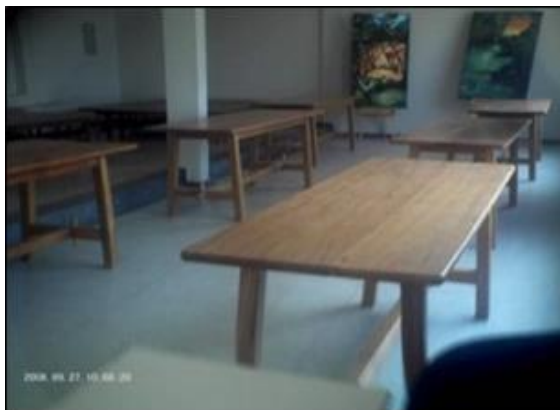
Figura 14 – Atelier de Artes, Polo de Porto Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

O ambiente destinado à Galeria de Artes, conforme Figura 15, configurou-se num espaço multiuso.

Figura 15 – Fotografia da Galeria de Artes, Polo de Porto Velho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2008.

Os cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Visuais, do Programa Pró-Licenciatura ofertados pela UnB em parceria com a UNIR, compartilharam espaços do Laboratório de Informática no Centro de Formação de Professores, mantendo um cronograma semanal de atendimento e plantão da equipe de tutoria em diferentes horários para favorecer a presença do aluno no Polo.

#### 4.3.1 Perfil dos alunos

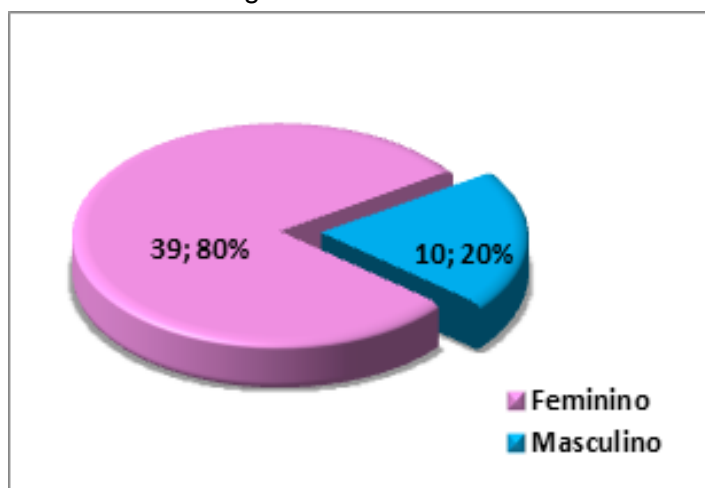
Nesta subseção, levantaremos os principais elementos que compõem o perfil dos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Polo de Porto Velho, quanto ao gênero, ao vínculo empregatício, à formação acadêmica que sinaliza 67% dos acadêmicos habilitados com um curso de licenciatura na área educacional, e 43% especialistas.

Portanto, apenas um terço da turma de alunos em questão apresentava titulação mínima exigida para cursar a licenciatura fomentada pelo Programa Pró-Licenciatura.

A turma de Porto Velho do Curso de Licenciatura em Artes Visuais foi composta por 49 alunos matriculados, dos quais 20% são do gênero masculino, o que corresponde a 10 alunos, e 39 alunos do gênero feminino, representado por 80% da turma, conforme Figura 16.



Figura 16 - Gráfico demonstrativo do gênero dos alunos do Polo de Porto Velho



Fonte: Dados da matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Vianna (2001) ressalta que o primeiro censo do professor, realizado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), teve como objetivo diagnosticar o professor brasileiro para orientar as políticas educacionais. O censo indicou que 85,7% da categoria dos professores brasileiros eram constituídos por mulheres.

O levantamento realizado pela UNESCO (2004) reforçou o predomínio feminino na docência, apresentando que 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens, o que se justifica pelo aumento do mercado de trabalho, pela ampliação do atendimento escolar e pela relação entre escola e maternidade, uma adequação do magistério mais próximo das características femininas.

Gatti e Barreto (2009) apontam a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, como um fator motivador para o ingresso da mulher no mercado de trabalho, reforçando o processo de feminização no magistério, através da expansão dos cursos de formação de professores primários. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avaliou o rendimento de alunos de cursos de graduação, realizados pelo MEC/INEP/2005, apontou para um índice feminino de 92,5% entre estudantes de Pedagogia, que visa o magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

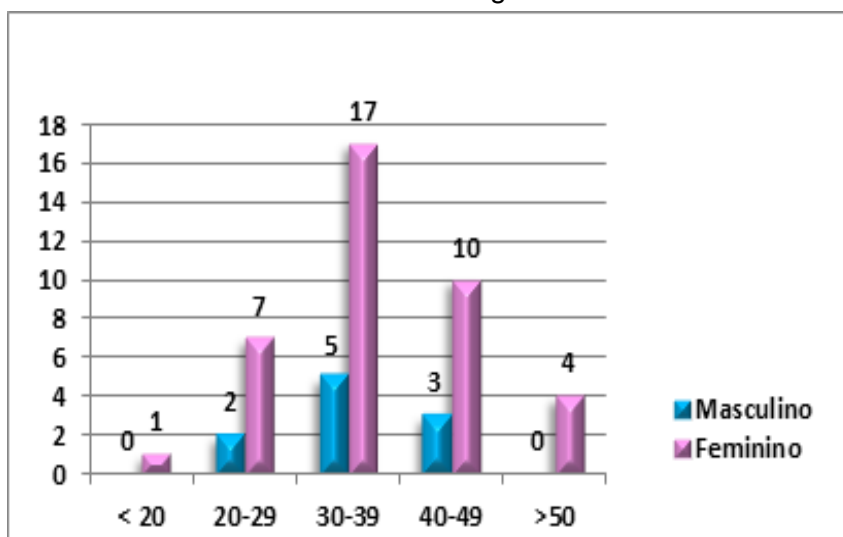
Nesta perspectiva, os resultados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2009), realizado em 2007, apontam uma presença feminina de 98% nas creches, 96% na Pré-Escola e 91% no Ensino Fundamental, sendo que,

progressivamente, vai reduzindo com a elevação do nível do ensino, uma vez que no ensino médio os dados sinalizavam que 35,6% já eram de presença masculina e com predominância na educação profissional.

Os índices apontados por Vianna (2001), UNESCO (2004), INEP (2009) e Gatti e Barreto (2009) confirmam a tendência crescente da presença feminina no exercício do magistério, evidenciando que o índice de 80% da presença do gênero feminino no curso de Artes Visuais está relativamente proporcional aos dados apurados por pesquisas oficiais do MEC.

Na sequência, podemos observar o mesmo grupo de alunos, onde destacamos ainda a identificação por gênero relacionada à faixa etária em que se encontravam no início do curso, conforme Figura 17.

Figura 17 - Gráfico demonstrativo da faixa etária e gênero dos alunos do Polo Porto Velho.

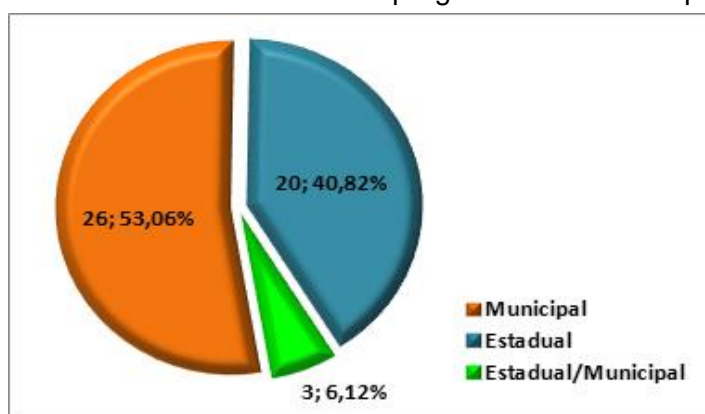


Fonte: Dados da matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Os dados apontam que a idade dos alunos estava entre 18 e 54 anos, o que possibilita a integração de diferentes experiências. Contudo, a maior concentração de alunos encontrava-se na faixa etária entre 30 e 39 anos que, somados os gêneros, representavam 22 alunos, quase a metade da turma. Os alunos que integraram a turma do Polo de Porto Velho no Curso de Licenciatura em Artes Visuais eram professores com vínculo na rede pública de ensino, nas esferas estadual e municipal, conforme Figura 18.



Figura 18 – Gráfico demonstrativo do vínculo empregatício com a rede pública de ensino.



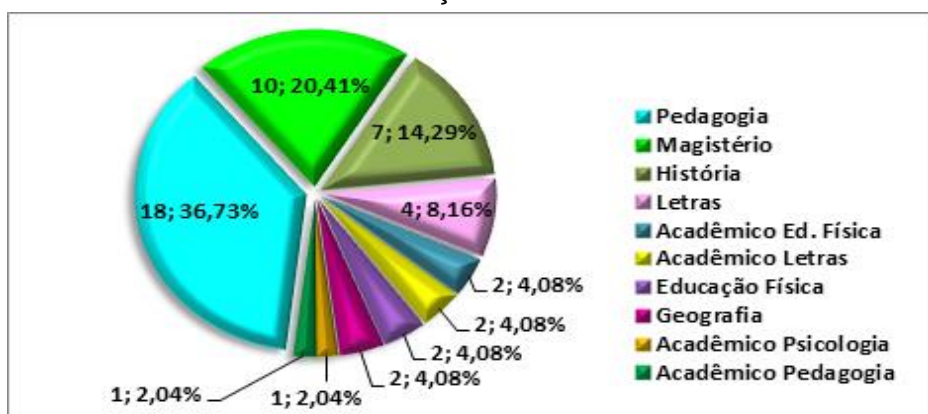
Fonte: Dados da matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

#### 4.3.2 Perfil acadêmico

Nesta subseção citaremos as características que descrevem o perfil da formação acadêmica dos alunos que antecede o Curso de Artes Visuais, uma vez que o Programa Pró-Licenciatura estabeleceu como critério de inscrição no processo seletivo, via vestibular, a conclusão do Ensino Médio, aos candidatos professores em exercício na rede pública; assim, diversos graduandos e pós-graduandos compõem este perfil acadêmico.

Quanto à formação acadêmica, os alunos apresentavam currículos variados, uma formação anterior ao Programa Pró-Licenciatura que apontava características bem distintas, pois apenas 33% possuíam titulação relativa ao nível médio, ou seja, 10 habilitados com magistério e seis acadêmicos das áreas de Letras, Pedagogia, Educação Física e Psicologia, sendo que 67% dos estudantes apresentavam titulação de licenciatura numa das áreas educacionais, conforme Figura 19.

Figura 19 – Gráfico demonstrativo da formação acadêmica dos alunos no início do curso.



Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

A formação acadêmica inicial dos alunos de Porto Velho não se restringia apenas aos dados acima descritos, pois quatro alunos já integravam em seu currículo uma segunda graduação. Além disso, vários alunos adicionavam em seu currículo um Curso de Especialização, sendo que os dados apontam que 21 alunos eram especialistas de um curso na área educacional, dos quais os mais frequentes são Metodologia do Ensino Superior (com cinco especialistas) e Gestão Escolar (seis professores especialistas).

Cursar uma segunda graduação é uma decisão ousada na vida do professor, que valoriza seu currículo e, além disso, favorece a construção de um novo perfil de profissional. Para normalizar o exercício da função, Malanchen (2015, p. 154) destaca que a “principal característica da formação ofertada pelo Pró-Licenciatura é considerar como primordial a prática do cotidiano da sala de aula do cursista e não sua formação científica”. Neste sentido, os alunos apresentavam uma formação anterior bem diversificada, compreendendo o magistério, 32 graduações em várias áreas, 21 já ampliavam seu currículo com especializações, conforme Tabela 05.

Tabela 05 – Formação acadêmica dos alunos – nível de especialização.

<b>Nome do Curso de Especialização</b>	<b>Total por curso</b>
Administração e Gerenciamento Escolar	1
Educação Especial	1
Gestão Escolar	6
Gestão Comunitária de Ações Sociais na Escola	1
História Regional	2
Língua Lit. Espanhola, Hispano Americana	1
Metodologia do Ensino Superior	5
Planejamento, Ecologia e Legislação Ambiental	1
Psicopedagogia	3
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Dados primários matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Os dados apontam que 67% dos alunos da turma de Porto Velho eram habilitados em cursos de licenciatura e 42% eram especialistas, com um diferencial de dois alunos, cujos dados acusam uma segunda especialização em seus currículos, caracterizando uma ampla variedade de formações acadêmicas, o que sinaliza para uma possível vivência acadêmica significativa.

#### 4.3.3 O tutor na educação a distância

Nesta subseção versaremos sobre a participação do tutor no processo educacional, na modalidade de educação a distância, exercendo um papel importantíssimo no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a EAD é uma modalidade de ensino extremamente flexível quanto a espaços físicos e tempo, exceto nos prazos que, necessariamente, são essenciais para a progressão do curso.

O sucesso nos estudos na modalidade a distância depende, inicialmente, da organização pessoal do aluno para cumprir o planejamento das ações previstas pelo curso, que adicionalmente agrega a interação com os colegas, professores e tutores. Estes, juntos, exploram o material didático disponibilizado em diferentes formatos e interagem no ambiente virtual de aprendizagem, visando a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos. Neste processo de aprendizagem EAD, o intuito é conferir o papel e o perfil adequado deste profissional educativo que representa o maior elo entre o aluno e a instituição de ensino que oferece o curso, mediado pelos recursos tecnológicos, que é reconhecido pela figura do tutor.

É de longa data que a educação a distância vem escrevendo sua história em diversos países, a qual teve início com o ensino por correspondência, uma prática antiga; porém, no século XX, com a evolução dos recursos tecnológicos e os meios de comunicação, inicialmente o rádio e, posteriormente, a televisão mediante os audiocassetes e videocassetes, esta modalidade de ensino foi aprimorada e ganhou novos elementos que facilitaram os estudos. Com o advento da informática e da internet, a educação a distância ampliou o leque de possibilidades, ultrapassando limites geográficos e temporais, sinalizando maiores horizontes no processo ensino-aprendizagem quando relacionado com a educação presencial (VERGARA, 2007).

Com a evolução dos recursos tecnológicos evidenciados a partir das últimas décadas do século XX e o surgimento das sofisticadas tecnologias interativas, a educação a distância começou a integrar os principais debates e estudos dos cientistas e educadores, uma vez que cursos na modalidade a distância com avançados recursos de multimídia, aliados a utilização da internet, sinalizaram novos espaços nas corporações educativas e nas escolas, matizando o cenário de aprendizagem com intenso fluxo de troca e acesso a informações, envolvendo os aspectos pedagógicos, tecnológicos e administrativos das instituições escolares.

A modalidade a distância, mediada pelas tecnologias digitais, segundo Aceti (2011) viabilizou o acesso e a inclusão de profissionais habilitados e de docentes qualificados, mas com restrições de tempo e dificuldades no deslocamento, superando distâncias geográficas e reduzindo as dificuldades de tempo, pois os cursos EAD oportunizam a participação de alunos e professores a partir de suas próprias residências.

Corroborando com a superação dos limites, Maia e Mattar (2007, p. 90) destacam que “a EaD destrói as barreiras geográficas para a educação, e então profissionais que antes não podiam participar de maneira contínua do universo da educação agora podem atuar como professores”. Mediante a superação dos limites geográficos, os autores Maia e Mattar ressaltam que profissionais qualificados e aptos para atuar na educação e que moram em locais mais retirados dos grandes centros, com as características da EAD, podem integrar equipes pedagógicas de cursos em qualquer local.

Mas a especificidade dos cursos na modalidade a distância impõe uma série de necessidades na construção do cenário EAD, que precisam ser previstas e efetivadas para garantir o acesso, a permanência dos alunos e o sucesso nos estudos mediados pelas tecnologias. “Na educação on-line os papéis do professor se multiplicam, se diferenciam e se complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações” (SILVA; MERCADO, 2010, p. 185).

De acordo com os autores, Vergara (2007) destaca a importância da evolução das tecnologias que aprimoraram os recursos comunicacionais, superando barreiras de tempo e espaço. Ainda, Aceti (2011) evidencia a participação de profissionais habilitados de diferentes localidades, uma vez que a sofisticação e modernização dos meios de comunicação e interação beneficiam a modalidade de educação a distância. Em compensação, os papéis destes educadores são inovados, alterados, e, segundo Silva e Mercado (2010), requer destes um perfil extremamente criativo e de fácil adaptação frente aos desafios da modalidade EAD.

Para visualizar com maior clareza aspectos que determinam a especificidade da modalidade EAD, apoiamo-nos nos estudos de Bizarria et al. (2015) ao identificar que os profissionais que atuam na condução do ensino a distância e dão sustentação são professores que exercem a função de formadores, conteudistas, revisores, pesquisadores, coordenadores de curso, de polo e, também, de tutoria.

Na necessidade de um trabalho colaborativo na EAD, a formação de equipe é confirmada pelos autores Silva e Mercado (2010, p. 193): “a modalidade de ensino exige a inclusão e o trabalho contíguo e interligado do professor autor, tutores, alunos e demais envolvidos no processo de autoria dos materiais, que constitui uma equipe multidisciplinar”.

Portanto, os estudos de Bizarria et al. (2015) coadunam com os de Silva e Mercado (2010), sinalizando que a educação a distância é construída pelo esforço coletivo, onde as diferentes especialidades da equipe multidisciplinar se complementam. No desenvolvimento de estudos EAD, o tutor exerce uma função especial no processo de aprendizagem *online*, porque sua atuação requer a execução de diversos papéis.

Visando o fortalecimento dos caminhos da educação a distância no Brasil, todos os integrantes que participam desta modalidade – sejam gestores, equipe pedagógica e técnica – precisam aderir e adequar-se as exigências da educação a distância que sinaliza caminhos para a democratização do ensino superior no país.

#### *Equipe profissional da EAD – tutor e suas denominações*

De acordo com estudos de Iranita Sá (1998), a tutoria como método teve origem na universidade durante o século XV, com caráter essencialmente religioso, orientando os estudantes para “infundir a fé e a conduta moral”; com esta conotação, a tutoria chegou ao século XIX como o “guardião da moral e da fé”. Posteriormente, no entanto, sua função resumiu-se em orientação e acompanhamento de trabalhos acadêmicos. De acordo com Ramos (2013), a organização de apoio ao aluno, também chamado de sistema de tutoria, contempla a formação de diversas concepções que atribuem diferentes funções aos tutores na educação a distância.

Dentre as concepções de tutoria mais evidentes na educação a distância, Oliveira (2006) destaca a existência de quatro tipos: a concepção “fordista” de ensino, onde a função do tutor se resume em tirar dúvidas; a concepção “autodidatismo”, que é baseada na autonomia, com um tutor que é o facilitador da aprendizagem, apontando os meios, indicando leituras, sites de pesquisas e encaminhando materiais complementares para o aluno; a concepção “dialógica”, que é pautada na comunicação, estabelecendo o diálogo entre alunos, professores e tutores, e, mediante os recursos tecnológicos, ampliando o relacionamento,

favorecendo a autonomia e a construção de conhecimentos; e, a quarta concepção, “mediação”, na qual a principal função do tutor é possibilitar a interação entre o aluno e o conteúdo.

Desta forma, os papéis dos tutores se ampliam em função do envolvimento com o processo de aprendizagem, tornando-se participantes e corresponsáveis com a formação do aluno. Atualmente, a concepção de mediação vem sendo a mais difundida, em função do ambiente virtual de aprendizagem, com a presença constante dos tutores no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, acompanhando e sendo coparticipante de todo o percurso de construção de novos conhecimentos do aprendiz virtual.

Diversos estudos relativos aos sistemas de tutoria que são viabilizados por instituições de ensino superior na modalidade a distância e que se encontram disponíveis na literatura são destacados por Reis (2003), compreendendo serviços de tutoria em diferentes modelos oferecidos pelas instituições, como o semipresencial, o bimodal e o virtual. No modelo “semipresencial” os alunos contam com uma tutoria totalmente a distância, mediada por diferentes meios de comunicação, com possíveis sessões semanais de atendimento presencial entre professor e pequeno grupo de alunos. No modelo “bimodal” existe a tutoria virtual e com possíveis sessões de tutoria presencial; o aluno conhece seu tutor, que o acompanha por todo o período acadêmico. E, no modelo “virtual”, as interações são realizadas com o uso dos recursos tecnológicos que valorizam as interações comunicativas.

Os estudos de Reis (2003) e de Oliveira (2006) abordam os sistemas de tutoria oferecidos em cursos na modalidade a distância, sendo que as concepções destacadas por Reis (2003) apresentam a estrutura do ensino de EAD adotada pela IES, a qual define a maneira de mediar os estudos dos alunos. Portanto, uma das características da educação a distância está vinculada ao sistema de apoio oferecido ao estudante, servindo de suporte no processo de aprendizagem; enquanto Oliveira (2006) atém-se ao modelo de educação que a instituição integra.

A partir do século XIX, diversas inovações tecnológicas motivaram o fomento de cursos na modalidade a distância, e, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, a função do tutor passou a ser institucionalizada no sistema educacional, sendo que nas universidades o tutor vem integrando a composição do quadro docente e a função vem sendo incorporada nos atuais programas de EAD.

A normatização da educação a distância no Brasil só teve seu início na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, sendo complementada por diversos Decretos e Resoluções que regulamentam diferentes aspectos da EAD, de acordo as situações e exigências do processo de efetivação dos cursos na modalidade a distância. Em consequência da legalização da EAD, as instituições de ensino superior somaram esforços para atender as demandas específicas da modalidade, e usufruir os benefícios dos recursos tecnológicos, investindo, também, na capacitação dos recursos humanos.

Neste contexto, destacamos a documentação que regulamenta a educação a distância no país, especificamente o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, no Art.1º, que define a educação a distância:

é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

A legislação que normatiza a educação a distância valoriza os benefícios dos suportes tecnológicos que sinalizam em favor da EAD, pois o cenário da educação a distância é potencialmente inovador quando visto sob o foco dos suportes tecnológicos que podem incrementar os estudos desta modalidade de ensino. A expressão “à distância” nos leva a pensar em distâncias geográficas, em possíveis situações de isolamento, em estudantes solitários. Mas a EAD, nos moldes atuais, com suporte tecnológico que viabiliza inúmeras formas de comunicação e interação entre os usuários, desafia barreiras físicas e supera qualquer distância.

Nesta perspectiva, Schlosser (2010) discorda com a situação solitária do estudante da modalidade a distância, citando que em torno deste aluno existe uma equipe de profissionais da educação, com tutores que assessoram, acompanham e supervisionam as ações acadêmicas do aluno EAD. Para a autora, o tutor é “o orientador do aluno em EAD e a principal função que o compete é a de acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, apontando caminhos e encontrando em parceria soluções para determinados problemas ou propostas” (SCHLOSSER, 2010, p. 2).

Em programas de educação a distância, Sá (1998) cita que o tutor tem duas importantes funções: a informativa e a orientadora. A primeira requer esclarecimentos frente às dúvidas dos educandos, e, a segunda, “expressa no

diagnóstico das dificuldades discentes e na promoção de seu estudo e aprendizagem autônomos” (SÁ, 1998, p. 45).

Já os autores Carvalho Júnior, Moraes e Souza (2014) ampliam para três tipos de apoio da tutoria: informação, atendimento e acompanhamento. O primeiro tipo consiste no fornecimento de materiais informativos, o segundo em atender os alunos pelas ferramentas interativas do ambiente do curso, bem como por e-mail e telefone, e o terceiro tipo está ancorado na avaliação dos processos de aprendizagem e envio de mensagens de motivação aos alunos.

Consoante os autores Schlosser (2010) e Sá (1998), na modalidade EAD, a vida acadêmica do aluno é frequentemente monitorada pela equipe pedagógica virtual, especialmente pelos tutores que, segundo Carvalho Júnior, Moraes e Souza (2014), executam sua função apoiando os alunos em três aspectos: informativo, atendimento e acompanhamento no processo educacional na modalidade EAD.

Mediante a consolidação da EAD no Brasil, essencialmente no ensino superior, a modalidade a distância, de acordo com Ramos (2013), perde sua função alternativa para atenuar as mazelas educativas para, oficialmente, constituir-se como uma política pública de educação. Esta posição governamental foi consolidada com a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, em 2005, e com sua legislação específica que compõe os diversos instrumentos reguladores, inclusive os referenciais de qualidade da Educação a Distância.

Os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007) definem os critérios a serem observados na EAD, entre os quais sinalizam que os espaços formativos que fomentam cursos nesta modalidade necessitam de profissionais docentes para ocupar a função de tutor, tanto na tutoria presencial quanto na a distância.

Na equipe multiprofissional atuante na EAD existe uma distinção significativa entre as funções de professor e de tutor, adotada por diversas instituições de ensino superior no país e, especialmente, no Sistema UAB. De acordo com Nunes (2014), o professor é o responsável pela produção do material instrucional, bem como a elaboração, o gerenciamento e a execução das atividades, e a atuação do tutor concentra-se na mediação do processo de aprendizagem, reconhecendo dificuldades, sanando dúvidas, auxiliando e avaliando o aluno.

Para Grützmann (2013, p. 130), “o tutor, apesar de ter o contato direto quase diário com os alunos, não tem muita autonomia, não participa efetivamente da



elaboração do curso, apenas na execução”. Assim, o tutor exerce sua função tendo como base a interação com o aluno e o acompanhamento no desenvolvimento das atividades, postagem no ambiente e avaliação para conferir a progressão do estudante.

As atribuições da tutoria presencial e à distância encontram-se descritas nos Anexos I, II e III da Resolução nº 26, de 5 de junho de 2009, que determinam executar ações, como: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; apoiar operacionalmente a coordenação do curso, além do professor da disciplina ao executar as atividades docentes; acessar com regularidade o AVA; acompanhar as atividades discentes; retornar as solicitações dos alunos; estabelecer contato permanente com os alunos; participar das formações, capacitação e atualização promovidas pela IES; participar do processo de avaliação; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos; entre outras atribuições (BRASIL, 2009).

Considerando que na educação a distância existe uma distância física e temporal entre os alunos de EAD, professores e tutores, os recursos tecnológicos servem para instrumentalizar a interação e, principalmente, a mediação de tutoria (NUNES, 2012), sinalizando que esta realidade os deixa a um clique de distância, mas requer novas posturas do aluno, do professor e do tutor. Neste contexto, exige-se uma nova postura por parte do aluno e dos docentes; na EAD, o tutor é reconhecido “como professor, mas com características peculiares às necessidades da EaD” (NUNES, 2012, p. 61).

No cenário da EAD, os personagens executam diferentes funções, uma vez que a especificidade da modalidade traz inúmeras atribuições, exigindo novas posturas para os mesmos, além de incluir novos atores no palco da EAD. Neste sentido, Preti (2003, p. 1) destaca que “o tutor é uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender”.

Esses profissionais, segundo Preti (1996), são professores denominados como tutores presenciais e a distância, que desenvolvem funções de tutoria nos cursos oferecidos pelas IES, sendo que o tutor presencial atua num determinado espaço físico com a presença dos alunos nos polos de apoio presencial, em horários pré-definidos, auxiliando os mesmos no aprendizado e na utilização das ferramentas

que integram o ambiente virtual de aprendizagem, enquanto o tutor a distância mantém contato com os alunos mediante os recursos tecnológicos.

De acordo com Bortolozzo, Barros e Moura (2009) outras denominações já foram atribuídas aos tutores, como “tutores online” e “tutores técnicos”, onde a função do tutor *online* concentra-se nas discussões teóricas, na avaliação do processo de aprendizagem e no encaminhamento de atividades, enquanto o tutor técnico orienta e dá suporte nas dificuldades técnicas. Vários autores que abordam a tutoria em seus estudos citam que a literatura contempla diferentes denominações aos tutores, como docente-tutor, tutor virtual, professor *online*, orientado acadêmico.

Mas a denominação mais frequente de tutor e que sinaliza para uma consagração em cursos EAD, tem sido como tutores presenciais e tutores a distância que, inclusive, é atribuído pelos documentos que normatizam a modalidade EAD no país. Nesta trajetória de trabalho *online* o professor na função de tutor, ao desenvolver um papel mais atuante na promoção da aprendizagem, a cada dia avança em direção a sua própria valorização, conquistando e ampliando seu espaço profissional, tornando-se presença constante no processo de aprendizagem *online*.

O vínculo dos tutores com o curso, geralmente, está relacionado com a sua formação acadêmica. Isto não é tão relevante para Preti (2003, p. 5), que enfatiza que o “tutor não é visto com a função de um professor. Seu papel consiste, sobretudo, em entrar em comunicação com cada estudante, individualmente, e agir como guia, como suporte à aprendizagem dos estudantes”. Desta forma, a tutoria sinaliza apenas um trabalho de apoio à docência, que é desenvolvido em ambientes virtuais onde o professor planeja o conteúdo e as atividades, mas, ao exercer a tutoria, o tutor tem o compromisso de mobilizar caminhos para que, junto com o aluno, seja executada a tarefa. O tutor, então, carece de formação adequada para exercer seu papel de mediador com extrema competência.

O trabalho da tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem é extremamente complexo em função das diversas atribuições destinadas aos tutores, o que representa inúmeros desafios, requerendo experiência e competência docente dos tutores; caso contrário, a função do tutor passa a ser apenas de um animador, como ressalta Andrade (2007, p. 18): “não se pode atribuir ao tutor o mero papel de animador”.

Para Mesquita (2015, p. 39), tutoria em EAD requer profissionais qualificados, docentes habilitados e experientes, uma vez que devem agir na mediação do

conhecimento, bem como “exercer seu papel didático-pedagógico e colaborativo na efetivação da aprendizagem” e não apenas auxiliar em aspectos operacionais. Para que seja garantida a qualidade no processo de aprendizagem na EAD, todos os integrantes da equipe multidisciplinar do curso devem ser comprometidos, responsáveis, qualificados em EAD e, principalmente, habilitados na área do curso.

### *Função do tutor*

A atuação do professor na função de tutor em cursos EAD, atualmente, sinaliza um mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois participa ativamente de toda prática pedagógica. As inferências dos tutores no processo pedagógico dos alunos EAD caracterizam-se em atitudes desafiadoras, que contribuem no desenvolvimento da autonomia e na construção de novos conhecimentos. Segundo os referenciais de qualidade do MEC/SEED,

o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p. 21).

Para atender este perfil profissional, antes de qualquer outra característica, o tutor é um professor que, necessariamente, deve ter formação específica de docência, habilitado na área do curso, ter experiência e formação para cursos EAD, uma vez que está no papel de promover interações e mediações no processo de aprendizagem. Necessita ter amplo conhecimento da área em questão, semelhante aos demais professores do curso que compreendem desde o “conteúdo específico, didático-pedagógico-metodológico, do currículo, do material didático que pretende utilizar, acrescidos do conhecimento das TIC e de seu uso no desenvolvimento de práticas tutoriais” (BORTOLOZZO; BARROS; MOURA, 2009, p. 6166).

A educação a distância é construída pelo esforço coletivo, onde as diferentes especialidades da equipe multidisciplinar se complementam, mas no desenvolvimento de estudos EAD, o tutor exerce uma função especial no processo de aprendizagem *online*, pois sua atuação requer a execução de diversas “atribuições, funções, tarefas e responsabilidades que precisam ultrapassar a visão tecnocrática tradicionalmente concebida e ir ao encontro de um perfil de mediador na socialização do conhecimento” (BORTOLOZZO; BARROS; MOURA, 2009, p. 6162).

Portanto, a função do tutor é de grande relevância no processo de aprendizagem, pois articula inúmeras situações para favorecer os estudos do aprendiz, ao que Nunes (2013, p. 2) evidencia: “os tutores são mediadores do processo de aprendizagem dos alunos e são fundamentais para criar situações que favoreçam à construção do conhecimento”.

Nesta perspectiva, o autor destaca que a participação do tutor no processo de aprendizagem em EAD é fundamental, pois sua mediação e articulação entre o grupo produz motivação e direciona os estudos através das inúmeras possibilidades que advém de sua influência. Enquanto isso, Bortolozzo, Barros e Moura (2009) destacam as funções e atribuições do tutor, sinalizando que estas mediações podem contemplar uma aprendizagem significativa; contudo, a competência e o nível de conhecimento do tutor necessitam ser de extrema qualidade.

Desta maneira, a mediação de qualidade em EAD requer tutores com os mesmos conhecimentos, ou semelhantes a de um bom professor, para realizar sua função, que consiste em construir e apoiar a resolução das atividades, sugerindo novas buscas de informações que favoreçam a compressão. A função do tutor, para Pimentel (2006, p. 100), consiste em “‘guiar, orientar, apoiar’ devem se referir à promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância”.

Na educação a distância, o tutor é uma figura estratégica, participa ativamente de todo o processo de ensino, executando várias funções que visam despertar o interesse do aluno, pelo seu próprio processo de aprendizagem, buscando novos horizontes, construindo individual e coletivamente novos conhecimentos. Segundo Vergara (2007, p. 6), “tutores devem ter a capacidade de provocar nos alunos a vontade consciente de compartilhamento de reflexões e compreensões e a ação neste sentido e, dessa forma, instigar a construção do conhecimento coletivo”.

Neste sentido, fica evidente que o objetivo da tutoria é mediar a aprendizagem e proporcionar condições para um desempenho satisfatório, promovendo a aprendizagem significativa baseada no diálogo, onde o aluno participe de discussões, valorize e respeite a diversidade e se reconheça como elemento integrante do coletivo. Uma das funções do tutor que envolve a convivência e a produção coletiva lhe é atribuída ao mediar os conflitos e problemas

na comunicação entre os integrantes do grupo, aqui destacado por Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011, p. 35) da seguinte maneira:

o tutor também tem por função resolver os ruídos de comunicação e os problemas que surgem ao longo do processo de ensino e, ao mesmo tempo, articular e desenvolver ações para aperfeiçoar o sistema de EaD, que deve ser alvo de constantes reflexões.

Assim, o campo de atuação da tutoria é bem amplo, tendo em vista que abrange a interação com os envolvidos no desafio EAD, incentivar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, zelar por uma convivência harmoniosa e autônoma, e para que novas competências sejam concretizadas. Portanto, a formação acadêmica dos tutores deve prever possíveis enfrentamentos de inúmeros desafios, sempre com equilíbrio e controlando harmoniosamente todos os impasses. De acordo com a literatura, as competências do tutor são vistas sob os aspectos de “competências técnicas, pedagógicas, comunicacionais, de iniciativa e criatividade, gerenciais, sociais e profissionais” (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO; 2011, p. 39).

Os conjuntos de competências necessárias para definir um bom tutor são extremamente amplas, desenvolvidas durante todo um processo de formação, uma vez que não se formam bons professores em pouco tempo, mas carecem de muitos estudos, cursos e preparação contínua para atingir um patamar de profissionalismo adequado à mediação em EAD. Este cenário torna imprescindível que haja tutores com competências para além das básicas, mas que

possuam habilidades específicas que saibam identificar e como agir quando se depara com situações delicadas. É preciso que esse profissional esteja preparado para as adversidades que possam ocorrer no desempenho de sua função (BASSANI; OLIVEIRA; SANTOS, 2015, p. 2).

As atribuições do tutor são várias, e as competências necessárias são diversas, porém com perfil adequado e qualificado faz a diferença no contexto EAD, pois exerce a função de representante direto da instituição de ensino, sendo “reconhecido como peça fundamental do processo educativo” (MESQUITA, 2015, p. 37). Esse contato direto e frequente com o aluno determina o resultado da interação e comunicação entre ele e a IES, e, quando positiva, influenciará progressivamente o processo de aprendizagem que, segundo Neto e Tomelin (2014, p. 3), “por esse motivo alguns autores depositam nessa figura o sucesso ou não da Educação a Distância”.

As atribuições dos tutores podem variar de acordo com o projeto pedagógico de cada curso ou programa, sendo que, na maioria das situações, o tutor atua como um guia da aprendizagem individual do aluno EAD, quando o tutor presencial é também o ponto de apoio para assuntos técnicos, burocráticos e administrativos. Dentre as atribuições mais frequentes dos tutores presenciais e a distância nos processos de educação *online*, relacionamos algumas funções destacadas por Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011):

- conhecer a proposta do curso, da instituição;
- comparecer ao polo regularmente;
- estar atento ao cronograma;
- responder questionamentos dos alunos;
- corrigir e devolver trabalhos dos alunos;
- indicar materiais e textos complementares;
- orientar com extremo zelo a recuperação das atividades;
- realizar plantões e ter tempo disponível para interagir com os alunos;
- acompanhar o acesso e cumprimento das atividades do aluno;
- participar de cursos de formação (capacitação) de tutores;
- dominar o manuseio dos recursos digitais, informática, internet;
- incentivar o aluno para elaborar plano de estudo e administrar o tempo;
- manter comunicação frequente com a equipe pedagógica do curso;
- elaborar relatórios de suas atividades;
- organizar atividades presenciais no polo;
- acompanhar constante na rotina do aluno, mantendo diálogo permanente;
- interagir com o aluno ausente, incentivar sua participação e permanência; e,
- resgatar candidatos à reprovação e/ou ao abandono do curso, programa.

Todas as atribuições dos tutores aqui abordadas, além das que a literatura ainda evidencia, fazem deste profissional um docente que é extremamente ocupado e cobrado, sendo que, muitas vezes, acaba extrapolando os limites estabelecidos de sua função, ao executar atividades que competem a outros profissionais em função de agilizar uma solução para o impasse. Desta forma, configura-se um profissional extremamente articulador, e sua dedicação ao trabalho, a sua função, faz com que se evidencie um tutor que apresenta, com extrema rapidez, o controle de ações

executadas e/ou pendentes pelos alunos, pontuando toda a movimentação dos alunos, gerando o status da turma.

Além disso, os tutores ainda têm atribuições quanto a postura que cada usuário de ambientes virtuais deve assumir, na medida em que a interação e a comunicação entre os colegas e professores, seja baseada pelas netiquetas.

Ressalta-se que cabe ao tutor, além de todo este processo, a orientação de regras gerais, incluindo as denominadas “netiquetas”, que se constituem demonstrar ao aluno, como se portar em ambiente virtual, principalmente no relacionamento com seu tutor e colegas de turma (PALLOFF; PRATT, 1999, p. 35).

A literatura contempla um extenso conjunto de ações, compromissos e atribuições que estes profissionais educativos têm a responsabilidade de executar para garantir o sucesso e a qualidade do processo de aprendizagem do aluno EAD. Nesta ótica, trazemos Mercado (2007, p. 2-3):

a função da tutoria é um dos principais fatores que determinam a qualidade da formação num ambiente virtual de aprendizagem. O papel de orientador e guia por parte do tutor assume um maior protagonismo na educação online e se faz necessário uma formação específica neste campo. Para isso, o tutor precisa assegurar a participação dos cursistas e criar, cuidar e prover a existência de comunidades virtuais de aprendizagem que podem se constituir em um lócus de diferentes aprendizagens, respeitando os diversos modelos de aprendizagem dos aprendentes.

O tutor desempenha uma importante função de impacto no contexto EAD, advinda da proximidade e da frequente interação que mantém com os aprendizes, contribuindo na permanência do aluno e, desta forma, exercendo papel fundamental no enfrentamento do processo de evasão, uma vez que favorece o acolhimento, a motivação e a autoconfiança do aluno.

Nesta perspectiva, os tutores, para Bizarria et al. (2015, p. 88), “são responsáveis por diversos tipos de acompanhamento do aluno e são elementos-chave no processo de permanência dos discentes”. No ambiente EAD, a função de tutor poderá ser solicitada a qualquer momento, tornando-o uma espécie de plantonista, que, segundo Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011, p. 36), “deve estar disponível sempre que o estudante necessitar de apoio para definir o que mais lhe convém em cada situação”.

Considerando todas as possibilidades de intervenção que o tutor poderá realizar nos estudos dos acadêmicos, sua rotina caracteriza-se por um estado de alerta, uma situação de disponibilidade permanente. Neste sentido, Balbé (2003, p.

1) destaca que “o tutor deve estar constantemente atento para as necessidades de seus alunos, sejam elas pedagógicas ou afetivas”.

Inúmeros são os adjetivos e atributos delegados aos tutores pela literatura que integra a EAD, sendo que, neste momento, buscamos Silva (2008, p. 47) que ressalta o seguinte: “o tutor torna-se um observador que reflete constantemente junto ao aluno a sua possível trajetória acadêmica; é um conselheiro e também um psicólogo, capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz”.

O estado de alerta, ou estar atento, torna-se extremamente relevante com os alunos que desaparecem e somem do ambiente do curso, no que Vergara (2007, p. 6) adverte: “é preciso monitorar, chamá-los, incentivá-los a prosseguir”. Para Fávero (2006, p. 58), “a atuação dos tutores é decisiva para a permanência dos alunos no curso” em decorrência da interação e da comunicação entre tutores e alunos, das ações programadas anteriormente previstas no planejamento do curso, além da eficiência das orientações e da atuação dos tutores, obviamente poderão minimizar o problema da evasão durante o processo escolar.

Mas o sucesso do processo de aprendizagem em EAD também depende da qualidade da comunicação e do apoio recebido. Desta forma, Bizarria et al. (2015) destacam os diversos tipos de acompanhamento ao aluno que é realizado pela tutoria, exigindo do tutor uma pré-disposição para perceber as necessidades de seus educandos. O estado de atenção citado por Balbé (2003), a sensibilidade de compreender o outro, o acompanhar o percurso acadêmico do aluno frente a que o tutor assume novos personagens como de conselheiro ou psicólogo identificados por Silva (2008), que coaduna com o incentivo necessário para evitar o desânimo, previsto pelos estudos de Vergara (2007). E, mediante os estudos de Fávero (2006), compreendemos a influência do tutor frente a superação de vacilos dos alunos, ao alimentar vontade de interromper os estudos, mas que reagem positivamente optando pela permanência.

O trabalho do tutor torna-se fundamental ao manter contato frequente e direto com o estudante, quer pela plataforma do curso, e-mail ou outros recursos de comunicação, o que se evidencia é que o tutor na educação a distância surge como “profissional de maior impacto na permanência do aluno, colaborando para a redução da evasão discente em virtude da sua posição no sistema que garante contato direto com o estudante” (BIZARRIA; SILVA; CARNEIRO, 2014, p. 2182).



Porém, a falta de empenho e de habilidades para trabalhar com a educação a distância também contribuem para o processo de evasão, pois reforçam o clima de desânimo. De acordo com Nunes (2012, p. 19), “um tutor que não cumpre com o seu papel a contento pode deixar muitos alunos sem o atendimento necessário e causar um clima de insatisfação ou abandono”. Portanto, a comunicação entre o tutor e os alunos representa a chave para o sucesso da EAD, desde que ela ocorra de forma clara, objetiva, com sugestões e orientações, além de cobranças construtivas baseadas numa metodologia colaborativa, gerando calor humano que leva ao compartilhamento de produções e construções de conhecimentos.

Toda a motivação e incentivo na educação a distância são promovidos por vários fatores, que podem partir do interesse pessoal, do material didático, pela estrutura e design do ambiente virtual, mas, segundo Campelo e Sousa (2008), a promoção de laços e vínculos afetivos parte da ação do tutor que, através do diálogo, da comunicação e da interação, constrói um ambiente virtual acolhedor, amigável e colaborativo. Neste cenário, quando aplicada a metodologia colaborativa e humanizante destacada pelas autoras, possivelmente o clima na interação entre os alunos, professores e tutores provocará comportamentos capazes de gerar um ambiente positivo, de respeito, de ajuda e de colaboração, isto é, um ambiente propício para a aprendizagem. As autoras destacam, ainda, que os participantes de formações *online*, geralmente, tendem a seguir atitudes de seus tutores.

A característica social da função do tutor também é reconhecida pelos autores Maia e Mattar (2007, p. 91):

o tutor é responsável por gerar um senso de comunidade na turma que conduz, e por isso deve ter elevado grau de inteligência interpessoal. Nestas circunstâncias, ele desempenha um papel social, e para isso deve conhecer o máximo possível seu público-alvo.

Num contexto EAD, as atitudes colaborativas podem gerar ambientes propícios à aprendizagem individual e coletiva, na medida em que o senso de comunidade seja articulado e promovido a partir das ações da tutoria. Maia e Mattar (2007) coadunam com a aplicação de uma metodologia colaborativa, humanizante nos ambientes virtuais de aprendizagem em rede, também defendida pelas autoras Campelo e Sousa (2008).

Todo este trabalho, esforço e dedicação do tutor virtual esbarra em vários fatores que dificultam a efetiva atuação no processo de aprendizagem em EAD,

quando mencionado o processo de formação de tutores e as condições de trabalho do docente virtual quanto ao vínculo e rendimentos.

De acordo com Grützmann (2013), o trabalho virtual não é valorizado nesse aspecto, pois o profissional usa seu tempo de folga em função de necessitar um segundo emprego para sobreviver. Desta forma, na visão do autor, a docência virtual sinaliza um subproduto do magistério.

A regulamentação do trabalho docente na educação a distância no Brasil ainda está em construção, pois, até os dias atuais, a remuneração desta prestação de serviço é efetivada via bolsas, as quais não geram vínculo empregatício e todos os direitos de trabalhador são ignorados.

### *Formação do tutor*

Considerando a condição embrionária da modalidade a distância no sistema educacional brasileiro e a complexidade que permeia a formação docente no Brasil, a atuação dos professores em ambientes *online* ainda representa enorme desafio na construção da qualificação profissional docente para atuar em ambiente de aprendizagem mediado pelos recursos tecnológicos. Neste contexto, surge a figura do tutor com inúmeras atribuições e com importante função a desempenhar, uma vez que é o professor mais próximo do aluno EAD.

A atuação dos tutores nos cursos de EAD representa o trabalho de impacto, porque é o elo entre o aluno e a instituição de ensino; contudo, a formação de tutores qualificados é vista como um grande desafio para as IES que oferecem estudos modalidade a distância. Em função do papel fundamental do tutor no enfrentamento do processo de evasão – uma vez que sua atuação é decisiva na permanência dos alunos –, seu trabalho vem gerando novos olhares sobre a tutoria, além da valorização profissional de maior relevância que vem sendo abordada por diversos autores, os quais salientam sua importância para o sucesso dos cursos de EAD.

O exercício prático da função de tutoria contempla a aquisição de experiências, pois o profissional vive diferentes situações, tanto as planejadas como as imprevisíveis, que ampliam a bagagem do tutor. Sob a ótica de Grützmann (2013, p. 103),

o tutor como sujeito da equipe docente na EaD também adquire e desenvolve diferentes conhecimentos para atender sua função de forma satisfatória, a partir de sua atuação junto aos alunos e aos demais sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Considerando que o tutor é um professor com diversas atribuições e atributos, a formação acadêmica e profissional docente precisa contemplar as principais características necessárias aos compromissos de sua função, sendo ele um mediador,

um facilitador do conhecimento e, por essa ação, deve estar inteiramente consciente e integrado quanto aos conteúdos, metodologias, matérias, atividades e, sobretudo, o contexto em que seu aluno está inserido, sua realidade, suas limitações e, principalmente, seu potencial (SCHLOSSER, 2010, p. 2).

Nesta perspectiva, o Instituto Nacional de Educação à Distância (INED), em parceria com a organização *Commonwealth of Learning* (COL), disponibilizou um manual para tutores EAD com as competências de tutoria essenciais em EAD, apresentadas em quatro categorias gerais: *competências de apoio* (questões do curso); *competências de orientação* (conteúdo e objetivos de aprendizagem); *competências de capacitação* (desenvolvimento e aprendizagem); e, *competências administrativas* (representam o elo entre alunos e questões administrativas) (INED, 2003).

Enquanto isso, Ramos (2013) defende uma classificação para a formação de tutores em quatro competências essenciais: *competências pedagógicas e técnicas* (referem-se à formação inicial, além do domínio de conteúdo e uso do material didático); *competências tecnológicas* (são relativas ao domínio e conhecimento dos recursos das TICs); *competências sócio-afetivas* (capacidade de promover a interação e a mediação harmoniosa, com relacionamento de empatia); e, *competências gerenciais* (iniciativas na solução de questões acadêmicas de ordem de gestão).

De acordo com as competências apresentadas pelos autores Ramos (2013) e INED (2003), percebe-se que há vários elementos semelhantes na classificação e na abordagem feita pelos autores. As diferenças são caracterizadas pela denominação das categorias, a exemplo das competências necessárias para auxiliar na solução de aspectos de gestão; enquanto Ramos (2013) identifica como gerenciais, o INED (2003) denomina como apoio e administrativas, mas a finalidade destas competências é semelhante. O mesmo pode ser observado nas demais categorias,

apresentando diferenças nos termos e serviços a serem executados, mas o foco principal continua o mesmo: formar profissionais com competências para auxiliar no processo de ensino dos alunos, visando uma formação integral.

Com a educação a distância em plena expansão no Brasil, torna-se oportuno discutir e pensar a formação de tutores de acordo com os critérios estabelecidos para a modalidade EAD, de forma semelhante em todas as IES que se aventuram a viver o desafio virtual. Neste contexto, deve-se priorizar a qualidade e a eficiência do trabalho de tutoria; para tanto, requer uma reflexão imediata para definir e capacitar esses docentes, uma vez que a EAD

exige estruturas e capacitação profissional diferentes da educação tradicional e, a partir de novos papéis desempenhados por antigos atores, é necessária a reconstrução de saberes e competências, para exercer de forma efetiva esses novos papéis (RAMOS, 2013, p. 2).

Considerando que o tutor é um professor, precisa de formação específica semelhante aos demais professores, mas com um diferencial, tendo em vista que atua na mediação da aprendizagem que é desenvolvida em ambientes virtuais. Portanto, tornam-se necessários os conhecimentos relativos ao uso dos recursos tecnológicos e suas funções pedagógicas.

Caracterizar as competências e capacitar um bom tutor é um desafio extremamente grande, mas não impossível. Neste contexto, Campello e Sousa (2008) destacam as qualidades e as características necessárias para um bom profissional, traçando o perfil e, posteriormente, definindo o papel do tutor na formação a distância. Exemplificando um dos aspectos do perfil adequado, os autores citam que “uma boa comunicação” requer “domínio da linguagem escrita e dos códigos de linguagens dos diversos meios utilizados na formação” (2008, p. 75).

Mediar a aprendizagem de terceiros no ambiente virtual requer, antes de tudo, que o próprio tutor seja capaz de se organizar, planejar sua atuação, conhecer o ambiente virtual do curso, dominar o uso das ferramentas interativas que se encontram na plataforma do curso, além de identificar, com facilidade, as principais dificuldades que os iniciantes encontram ao explorar e navegar pelo espaço virtual de aprendizagem. Ser um tutor em formações em rede não é tarefa simples, pois requer estudo, planejamento e muita organização para exercer a docência virtual.

Para os autores Oliveira, Mill e Ribeiro (2009, p. 4),

a docência virtual implica novos saberes que precisam ser incorporados pelos professores, na medida em que esses se propõem a participar de um programa em EaD. Entre eles destacamos o domínio das TIC, gestão do tempo e o gerenciamento de uma equipe de tutores e, portanto, a capacidade de trabalhar em equipe.

Em qualquer contexto educacional, exercer a docência representa um desafio ímpar, pois todas as circunstâncias são únicas e não existem duas situações de aprendizagem idênticas. Portanto, esta realidade de aprendizagem exclusiva implica na formação de saberes docentes individuais e coletivos, que são aprimorados a cada dia. Tendo em vista que a educação a distância, mediada pelos recursos digitais, ainda é bem recente, a maioria dos saberes docentes utilizados em ambientes EAD foi adquirido e construído tendo como base a educação presencial, saberes estes que foram adaptados para o ensino em ambientes virtuais. Desta feita, o ensino mediado pelos tutores relativamente contempla a reprodução do processo pedagógico, “mas eles precisam recontextualizar os seus próprios saberes de forma a serem produtivos para o atendimento aos alunos na EAD” (GRÜTZMANN, 2013, p. 140).

Portanto, a caminhada pelos ambientes virtuais de aprendizagem apresenta seus desafios, mas nenhum deles é tão complexo que não seja superado. Para progredir, auxiliando o aluno em cada aventura pelo ciberespaço, convém lembrar que, neste processo, ninguém está sozinho. Existe uma equipe multidisciplinar que interage no mesmo espaço do curso, compartilhando experiências, desafios e, principalmente, vivendo o estar junto virtual no momento do compartilhar e construir conhecimentos.

## 5 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Esta seção refere-se à caracterização do estudo empírico, com a descrição da execução e da realização da pesquisa, o problema, os objetivos, os aspectos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e o *locus* da investigação.

Com o objetivo de levantar informações relativas ao tema evasão no Curso de Artes Visuais, no Programa Pró-Licenciatura, o processo investigatório tem a seu favor as contribuições das falas dos sujeitos da pesquisa, por onde buscamos compreender os fatores e as causas que influenciaram no elevado índice de evasão dos alunos em curso.

### 5.1 O Problema

Para iniciar os estudos sobre a temática evasão, fez-se necessário ter definido o problema, e, a partir dele, emergiu a questão que provocou a busca por solução. No entanto, delimitá-lo não foi fácil; foi necessário tornar investigável e alinhá-lo a um referencial teórico (SEVERINO, 2007; TRIVIÑOS, 2011), problematizando, discutindo e refletindo sobre as questões explícitas e implícitas, de modo a se ter clareza do que desejávamos obter como resposta.

Nesse sentido, fui motivada pelo levantamento de índices de abandono no curso de Licenciatura em Artes Visuais que, neste caso, são dos professores da rede pública municipal e estadual, bem como pela inquietação de saber quais as suas causas e consequências, gerando “insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar” (COSTA, 2007, p. 15-16). A questão problematizadora constitui-se, portanto, na seguinte pergunta: em que consistem as causas que concorreram para a evasão dos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II, do Polo de Porto Velho/Rondônia?

Evidenciado o problema, ocorreu o desdobramento em outras indagações, a saber: a) quais as causas que predominaram na evasão dos professores graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no âmbito do Pró-Licenciatura?; b) as causas que predominaram para a efetivação da evasão estão relacionadas a quais fatores?; c) quais as estratégias utilizadas pela coordenação e

tutores do curso que contribuíram na permanência dos professores graduandos no curso? Assim, definido o problema, e com o propósito de compreender a finalidade desta pesquisa, estabelecemos os objetivos descritos a seguir.

## **5.2 Objetivos**

Em consonância com a questão norteadora e suas correspondentes, traçamos o seguinte objetivo geral e os objetivos específicos que seguem.

### **5.2.1 Objetivo geral**

Analisar as causas que concorreram para a evasão dos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II, do Polo de Porto Velho/Rondônia.

### **5.2.2 Objetivos específicos**

- a) Averiguar as causas que predominaram na evasão dos alunos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II;
- b) Caracterizar os fatores que predominaram para a efetivação da evasão; e,
- c) Identificar as estratégias utilizadas pela coordenação e tutores do curso, visando a permanência dos alunos graduandos no curso para reduzir o índice de evasão.

## **5.3 Aspectos Metodológicos**

A natureza do nosso objeto de estudo nos levou a definir como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e quantitativa (GAMBOA, 1997). Gamboa (1997, p. 100) afirma que “admite-se a existência de diversos enfoques, na medida em que num *continuum* se polarizam diversos aspectos do processo de produção de conhecimentos”. Ainda, Gamboa (1997, p. 103) complementa versando que

conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas); de forma diferente, no método analítico, o sujeito precisa ficar distante, excluir seus valores, suas interpretações, e utilizando técnicas e instrumentos que filtrem a subjetividade e permitam uma formalização rigorosa, de preferência numérica (técnicas quantitativas).

Convergindo com essa ideia, Santos Filho (2001) afirma que pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista as várias e distintas aspirações da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica. Nessa lógica, os autores Lüdke e André (1986), Gamboa (1997) e Santos Filho (2001) compreendem que a integração entre dados quantitativos e informações descritivas se complementam, pois os dados quantitativos contribuirão para gerar questões a serem aprofundadas qualitativamente.

### 5.3.1 Tipo de pesquisa

Como a classificação, a pesquisa trata de um estudo exploratório, descritivo e explicativo (SEVERINO, 2007). Exploratório em função de que visa proporcionar maior familiaridade com o problema da evasão, procurando em sua realidade responder a questão norteadora da pesquisa, com vistas a torná-la explícita (MATTAR, 1993), pois o conhecimento acerca da evasão no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância ainda é um tema pouco explorado. Neste sentido, retomamos os estudos de Bittencourt e Mercado (2014) que afirmam não ter encontrado, na literatura, relatos de programas que visam combater a evasão no ensino superior na modalidade a distância, enquanto Lobo (2012) cita a existência de alguns estudos sobre a evasão no ensino superior no país, os quais são individuais e extremamente limitados.

Nesta perspectiva, buscamos aporte em vários autores que, em seus estudos, abordam diversos aspectos da modalidade EAD, dentre os quais destacamos Campello (2004), Giusta e Franco (2003), Arnold (2007), Brasil (2003) e Arnold e Moreira (2005), que elencam diversas características essenciais na educação a distância, as quais se tornam extremamente necessárias que sejam previstas no planejamento do curso, na infraestrutura adequada e nos diversos profissionais que



integram a equipe multiprofissional indicada, observando sua qualificação e perfil profissional adequados para mediar os estudos na modalidade EAD.

Os autores abordam que o sucesso dos estudos virtuais implica numa mediação pedagógica que contempla as necessidades afetivas, de acolhimento e de dialogicidade entre alunos e equipe multiprofissional mediante comunicação e interação calorosa e humanista presentes na metodologia colaborativa que se caracteriza como a ideal para cursos de formação em rede, que são viabilizados com suporte das tecnologias de interação e de comunicação, em ambientes *online*. Biazus (2004), que estudou o fenômeno da evasão em cursos presenciais, quando em sua tese, apontou vários fatores que contribuem no processo de evasão, atribuindo uma classificação entre causas que efetivam o fenômeno, diferenciando as causas em internas e externas. Neste apontamento do autor, as causas internas são relativas à condição do aluno durante o período em que se encontra na instituição de ensino, e as causas externas referem-se ao aluno desde antes de ingressar na vida acadêmica, principalmente sua condição durante o curso.

Desta feita, o aporte dos autores nos conduziu para identificar as causas internas e externas da evasão na educação a distância, que sintetizamos em diversos componentes no esquema, presentes no Quadro 01. Neste sentido, a pesquisa exploratória também é contemplada mediante as inúmeras características que foram descritas no referido quadro.

No que diz respeito à pesquisa descritiva, assume a forma de levantamentos de dados, pois tem como função principal a análise do objeto, buscando descrever a situação. Mattar (1993, p. 66) versa que “a pesquisa descritiva serve para descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los”. Severino (2007, p. 123) complementa abordando que a pesquisa exploratória “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições e manifestações deste objeto [...] a fim de preparar para a pesquisa explicativa”. Com relação à pesquisa explicativa, busca nas falas dos sujeitos, por meio de entrevista, identificar os fatores (causas e consequências) da evasão que contribuíram para a sua ocorrência.

A pesquisa é caracterizada como exploratória, uma vez que tem o propósito de explorar o assunto evasão e conhecer as causas que contribuíram no processo de abandono dos estudos pelos estudantes. A pesquisa também é explicativa, pois a visão dos sujeitos contribui na compreensão das ocorrências do fenômeno. Ainda, a

pesquisa se caracteriza por descritiva em função do aspecto descritivo que o próprio processo de evasão assume com as falas dos sujeitos. Portanto, entendemos que a pesquisa apresenta as três características abordadas.

### 5.3.2 Instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados, além dos documentos do curso de Licenciatura em Artes Visuais disponibilizados pelo Polo de Apoio Presencial de Porto Velho/RO e pela coordenação do curso na UnB, foram entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Esta foi semiestruturada, gravada via *skype* e presencial quando possível, a fim de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

### 5.3.3 Procedimentos da pesquisa

Para iniciar os estudos, organizamos a pesquisa em três etapas: a primeira destinou-se a uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto pesquisado, a fim de identificar obras que discutissem a temática. Assim, começamos por um levantamento bibliográfico sobre evasão, identificando alguns dos teóricos que serviram de base para nosso estudo, como Biazus (2004), Costa (1991), Brauer (2005), Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), Oliveira et al. (2013), Maia e Meirelles (2005), Fávero (2006), Pacheco (2007) e Baggi e Lopes (2011), que contribuíram no aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema.

A segunda destinou-se à coleta de dados por meio da análise documental que dispúnhamos sobre o curso, para, então, passar à entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira com os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Além disso, a entrevista semiestruturada pautou-se por perguntas elaboradas a partir de um referencial teórico que serviu de suporte à ação do pesquisador, como

também das informações que se obteve sobre o fenômeno social pesquisado nos documentos do curso (TRIVIÑOS, 2011).

Antes de iniciar a entrevista, foram realizados contatos por telefone e por e-mail para convidar os sujeitos a participarem da pesquisa e agendar dia e horário da mesma. Além disso, enviamos uma carta para apresentação da pesquisa, bem como a obtenção de autorização para utilização das falas dos entrevistados.

Ao todo, foram efetuados 26 convites, sendo que, destes, 14 não responderam. Dos que retornaram, um alegou que não estava mais atuando no curso, portanto não tinha interesse em participar da pesquisa. Três sinalizaram interesse na pesquisa e colocaram-se à disposição, mas em função da incompatibilidade de horários na agenda, não foi possível realizar a entrevista. Portanto, oito entrevistas foram realizadas, mas numa delas tivemos problemas com os equipamentos computacionais ao salvar o arquivo da entrevista, reduzindo o número de participantes.

Finalizamos a pesquisa com a participação de sete sujeitos, acumulando três horas e vinte e cinco minutos de gravação. Após cada entrevista, procedemos à transcrição do material gravado que resultou num total de 15 páginas. A realização da pesquisa ocorreu no período entre fevereiro a março de 2016.

Em seguida, partimos para o tratamento e a análise dos dados, empregando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), de modo a investigar o emissor da mensagem a partir da própria mensagem. Esta técnica compreende três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação do conteúdo da entrevista.

A pré-análise constituiu-se de uma leitura flutuante, de modo a conhecer o material transcrito, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126), relacionando aos objetivos da pesquisa.

Em seguida, passamos para a codificação do material de modo a identificar as falas de cada sujeito. Avançando, iniciamos a exploração do texto, adotando o procedimento de categorização. Nesta etapa, identificamos as unidades de registro a partir do que estava implícito na fala dos sujeitos e a sua frequência, emergindo duas grandes categorias: causas internas e causas externas.

Na sequência, agrupamos os fragmentos a partir do sentido das frases de modo a propiciar os resultados e, por fim, passamos para o tratamento dos resultados. Isto possibilitou a exploração dos fragmentos do material por meio das

interpretações e inferências por parte desta pesquisadora, um momento de intuição, da análise reflexiva e crítica do material analisado.

#### 5.3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os tutores presenciais e a distância que atuaram na tutoria presencial e a distância do curso de Licenciatura em Artes Visuais, no período de 2008 a 2013, tempo em que se desenvolveu o curso.

Assim, atuaram na tutoria 26 tutores que foram sendo substituídos durante o curso, sendo 22 a distância e quatro presenciais.

Para a definição dos sujeitos, os 26 tutores foram convidados a participarem da entrevista, no entanto, em função da agenda de compromissos, 12 sinalizaram ter disponibilidade e intenção em contribuir na pesquisa, mas devido a vários contratempos por parte dos tutores e, também, da pesquisadora, foram entrevistados um total de sete sujeitos.

A preservação da identidade dos sujeitos ocorreu por meio da utilização de siglas **TP**, para designar Tutores Presenciais, e **TD**, para Tutores à Distância, seguida da numeração para codificação de cada sujeito.

A caracterização dos sujeitos tomou por base a matriz analítica do curso e, de acordo com os dados obtidos, foi-se delineando o perfil do tutor nos aspectos gênero, faixa etária, formação acadêmica, titulação e vínculo profissional.

Dos tutores entrevistados, quatro são do gênero feminino e três do gênero masculino, com faixa etária entre 31 a 49 anos, apresentando média de idade, na ocasião do início do curso, de 43 anos.

Quanto à formação acadêmica dos professores tutores, um tinha Licenciatura em Geografia e os demais (seis) tinham graduação específica na área do curso, sendo um Bacharel em Pintura, um em Educação Artística e quatro em Artes Plásticas.

Identificou-se, ainda, que quatro tutores possuíam uma segunda graduação, nos cursos de História, Pedagogia, Matemática e Veterinária.

A Tabela 06 especifica o ano da primeira conclusão da graduação dos tutores, evidenciando uma média de 11,6 anos de conclusão de graduação.

Tabela 06 – Identificação de conclusão da primeira graduação dos tutores.

Identificação do Sujeito	Ano Conclusão da Graduação
TP1	2002
TP2	1998
TP3	1985
TP4	2000
TD1	2005
TD2	2002
TD3	2001

Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2016.

Além da graduação, havia um tutor com doutorado e cinco que dispunham de cursos de Especialização *Lato Sensu* em: Tecnologia em Educação; Artes Plásticas; Arte, Educação, Tecnologias Contemporâneas; e, Metodologia do Ensino Superior. Destes, havia três que cursaram mais de um curso de especialização. Vale ressaltar, ainda, que, com exceção da Tutora TP2, os demais tutores experienciaram a condição de alunos em cursos na modalidade a distância, bem como também exerceram a função de formadores nos cursos de formação continuada de professores e gestores, na modalidade a distância. Quanto ao vínculo funcional, cinco são provenientes da rede pública de ensino, um pertencente à rede privada de ensino e um pesquisador do Ministério da Cultura.

### 5.3.5 *Lócus* da investigação

A presente pesquisa foi realizada em um dos polos presenciais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da Universidade de Brasília, localizado em Rondônia, na cidade de Porto Velho, capital do Estado.

Rondônia foi criada com parte dos estados do Amazonas e Mato Grosso, inicialmente denominado de Território Federal do Guaporé pelo decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, modificado para “Território Federal de Rondônia”, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, pela Lei nº 21.731, de 17 de fevereiro de 1956, e elevado à categoria de Estado pela Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. Possui uma área de 238.512,8 m<sup>2</sup>, resultante da distância que, do eixo Sul ao Norte, soma 700 km e, de Leste a Oeste, 500 km. Geograficamente, faz divisa com os estados do Mato Grosso a Leste, Amazonas ao Norte e Acre a Oeste; com a Bolívia, faz limite a Oeste e ao Sul. Sua população

estimada, em 2015, é de 1.768.204 habitantes (IBGE, 2015). O Estado está subdividido em 52 municípios, tendo como maior cidade sua capital, Porto Velho.

No início do século XX, Porto Velho teve origem com a Construção da Estrada de Ferro Mamoré, que foi a 15ª ferrovia construída no país, com uma extensão de 366 quilômetros; suas obras foram executadas entre 1907 a 1912 por mais de 20 mil trabalhadores de 50 diferentes nacionalidades (ZUIN, 2014). De acordo com Ribeiro (s/d), dentre as diferentes nacionalidades, tinham-se os negros oriundos da ilha de Barbados. No entanto, os processos migratórios ocorridos nas diferentes fases dos ciclos econômicos (borracha, construção da Ferrovia Madeira Mamoré, abertura da BR-364, programas de ocupação dos espaços em Rondônia cassiterita, ouro, construção das Usinas Hidrelétricas) contribuíram para que Porto Velho se desenvolvesse.

O município de Porto Velho foi instituído por meio da Lei nº 757, de 2 de outubro de 1914, e, com uma área de 34.096 km<sup>2</sup>, é o maior município do Estado de Rondônia, tendo uma população de 502.748 habitantes, segundo estimativas do IBGE (2015). A cidade é cortada pelo rio Madeira, local onde está localizado o complexo hidrelétrico para a geração de energia.

Com relação aos aspectos culturais, a cidade conta com quatro teatros, sendo um municipal – Banzeiros; um do Serviço Social do Comércio (SESC); um do Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST-SENAT); e, um Estadual – Palácio das Artes. Este último, na ocasião do desenvolvimento do curso, ainda não tinha sido inaugurado. Também conta com o Museu da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, com o Museu Geológico, localizado na Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM), e com o Museu Internacional do Presépio, dispondo, ainda, da Casa de Cultura Ivan Marrocos, espaço para exposição de obras variadas.

Quanto aos festejos, possui um calendário de festas em que se destacam o carnaval de rua com a Banda do Vai Quem Quer, os diferentes blocos e as escolas de samba do grupo especial e de acesso.

Desta forma, é neste contexto que se encontrava inserido o Polo de Apoio Presencial, sediado nas instalações do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Porto Velho, localizado na Rua José do Patrocínio, 512, Centro de Porto Velho, tendo à disposição para as atividades do curso, nos momentos presenciais com os alunos, parte da infraestrutura do prédio que integrava o

Laboratório de Informática conectado à internet, biblioteca, sala de aula, atelier, galeria, sala de reunião, banheiros e copa.

A seguir, abordaremos o fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Artes Visuais, identificando as causas que influenciaram os alunos no processo de evasão.

## 6 A EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Nesta seção discorreremos sobre a evasão no curso de Licenciatura em Artes Visuais, selecionado para servir de base para a nossa pesquisa que analisa os elevados índices de evasão nos cursos do ensino superior na modalidade a distância.

A modalidade a distância já está presente no sistema educacional brasileiro desde o início do século XX, mas na formatação *online*, mediado por tecnologias, está se efetivando a partir da década de 1990. Caracteriza-se como um processo em construção, uma vez que demanda um planejamento extremamente criterioso, que envolve diferentes aspectos, desde a produção do curso, a produção dos conteúdos em diferentes formatos e mídias, a implementação do ambiente virtual, a formação e a qualificação da equipe multidisciplinar, além dos aportes financeiros e estrutura física de apoio.

Portanto, oferecer cursos de graduação no ensino superior na modalidade a distância representa um enorme desafio na busca de caminhos para fomentar a formação acadêmica da demanda atual, indivíduos que vivem a efetivação da era digital, um contexto que gera novas necessidades e empreende transformações.

A evasão no ensino superior brasileiro é um fenômeno complexo, que atinge todos os níveis da educação, resultando em um conjunto de fatores que influenciam a permanência dos alunos no curso. Com a evasão, todos os envolvidos no processo acadêmico perdem juntos, quer o aluno, o professor e a instituição. A evasão consiste no abandono do curso, em função da falta de finalização dos estudos, que representa perdas sociais, de recursos e de tempo.

O Curso de Artes Visuais do Programa Pró-Licenciatura iniciou suas atividades acadêmicas em julho de 2008, e seu término ocorreu em dezembro de 2013. No Polo de Porto Velho foram matriculados 49 alunos, dos quais concluíram os estudos oito alunos, evidenciando elevado índice de evasão, calculado a partir da matrícula inicial e o número de concluintes, alcançou um total de 84% de evasão.

Frente ao elevado índice de evasão, é oportuno apurar as causas da ocorrência deste fenômeno, pois vários prejuízos foram adicionados a esta realidade. Portanto, buscamos compreender este fenômeno a partir do olhar dos tutores que, no papel de sujeitos da pesquisa, contribuíram na identificação das causas da evasão no referido curso.



## 6.1 A Evasão no Olhar dos Tutores

Nesta seção são analisados os dados obtidos da entrevista realizada com os tutores presenciais e a distância, que atuam na educação na modalidade a distância em ambientes virtuais, mediados pelos recursos tecnológicos. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram os tutores que atuaram no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, além dos dados extraídos da matriz analítica com mapeamento de dados atinentes ao curso.

Inicialmente, apresentamos as principais atribuições destes personagens educacionais que vêm ampliando seu espaço de atuação em função da importância do trabalho desenvolvido no ensino a distância.

Em cursos EAD, desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem, o trabalho de docência é de responsabilidade das equipes multiprofissionais, onde a figura do tutor é destacada como o docente com maior volume de atribuições, que contemplam funções de ordem pedagógica, administrativa, técnica e social.

O recrutamento de profissionais na função de tutores vem crescendo significativamente em função da expansão da oferta de cursos na modalidade a distância, o que, segundo Alonso (2014), sinaliza para a intensa precarização do trabalho dos profissionais envolvidos com a docência EAD, uma vez que a profissionalização e a construção de uma identidade profissional para a função de tutor ainda permanece apenas em discussão.

Nos ambientes de estudo à distância, o tutor é a figura estratégica, é a porta de entrada do aluno ao mundo educacional virtual. Ele representa o maior elo na comunicação viabilizada pelos recursos tecnológicos, entre o aluno e a instituição de ensino. Neste contexto, o tutor desempenha papel fundamental na prática educativa de acolhimento, garantindo as condições do aluno. De acordo com Bizarria et al. (2015, p. 100), ele é “responsável pelo acompanhamento e contato com o aluno. Principal ator envolvido do processo de vinculação ao curso e a instituição”.

Na EAD, as formas de ensinar e aprender sofrem as influências das inovações tecnológicas, que transportam a educação da sala de aula física, para os ambientes virtuais, onde a aplicação de metodologias colaborativas determina o clima humanista entre as relações dos indivíduos. Promover uma comunicação e interação harmoniosa e colaborativa integra as múltiplas funções que os professores, na função de tutores, vêm incorporando com os novos papéis na EAD.

Para promover um trabalho cooperativo, colaborativo e interativo o tutor é um docente que utiliza as tecnologias da informação e comunicação não para uma mera reprodução de conteúdos, mas assume a função de agente responsável por orientar, guiar e desafiar o aluno em buscar novos caminhos que o levem ao conhecimento, à reflexão e ao saber (KAMINSKI; STOLTZ, 2015).

As autoras destacam que a EAD possui características únicas que incorporam diferentes práticas educativas e tecnológicas, e que o perfil do tutor não se restringe apenas em deter o conhecimento, mas que este docente “seja portador de conhecimentos, de técnicas e recursos adequados, que possam viabilizar e incentivar a criticidade e a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem” (KAMINSKI; STOLTZ, 2015, p. 564).

Vale ressaltar que o papel do tutor nesta modalidade, quando pautado na compreensão, promovendo a participação, comunicação e interação entre os sujeitos do ambiente acadêmico virtual, surge como o profissional de maior impacto na permanência do aluno, colaborando para a redução da evasão discente. Bizarria et al. (2015, p. 93) destacam que

o tutor assume uma posição de destaque neste sistema, considerando sua proximidade com os discentes. Seu papel de acompanhamento permanente do aluno coloca-o numa perspectiva de favorecer a permanência do aluno, tendo em vista a busca ativa de alunos que estão se ausentando do curso.

Em detrimento do acompanhamento permanente e da proximidade com o aluno que o tutor executa sua função na EAD, vem ocupando uma posição de destaque cada vez mais no cenário educacional, principalmente porque “a atuação do tutor é decisiva para o sucesso dos cursos a distância e em particular para evitar o fenômeno da evasão” (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011, p. 42).

Assim, este profissional docente, que tem o compromisso de acompanhar o discente em todo o seu percurso acadêmico, observar toda a sua movimentação no ambiente virtual de aprendizagem, conhecer seus limites no processo de ensino-aprendizagem, poderá interceder no desenvolvimento e formação acadêmica do aluno, e como consequência é o personagem chave para reduzir o processo de evasão na educação a distância.

A partir do levantamento da pesquisa, esses dados nos levaram a organizá-los em duas categorias: categoria 1 – causas externas que retratam os aspectos sócio-político-econômico e aos ligados diretamente ao aluno; e, categoria 2 – causas

internas que versam sobre os recursos humanos, os didáticos pedagógicos e a infraestrutura, os quais foram classificados de acordo com Biazus (2004). A partir dessas categorias, emergiram subcategorias que auxiliaram na organização e análise dos resultados da pesquisa, conforme explica o autor.

### **Categoria 1 – Causas externas**

As causas externas estão diretamente ligadas ao aluno e apontam diversos aspectos pessoais percebidos pelos tutores, gerando subcategorias especificadas na Figura 20.

Figura 20 – Quadro de categoria e subcategorias ligadas ao aluno.

<b>Categoria</b>		<b>Subcategoria</b>	
1	Causas externas	1.1	Falta de tempo para os estudos;
		1.2	Falta de habilidade tecnológica;
		1.3	Incompatibilidade com a modalidade de estudo.

De acordo com os relatos, foram reveladas situações determinantes que influenciaram na decisão dos alunos quanto a sua permanência no curso. Isto pode ser percebido na fala dos entrevistados, transcritas nas subcategorias a seguir:

#### **Subcategoria 1.1 – Falta de tempo**

A falta de tempo é uma queixa apresentada pelos alunos, uma vez que demonstravam um comportamento que denotava dificuldades em administrar o tempo e os compromissos, conforme mencionaram os tutores.

*“[...] a maioria é professores [...] era casada, tinha filhos, cursava um curso a distância que exige muita dedicação, mais do que o presencial. E nem sempre a pessoa está livre para estudar. Ela sai da sala de aula e vai corrigir trabalho até duas da manhã, ainda tem que ficar duas três horas na internet, às vezes até ser vencida pelo próprio cansaço.” TP2*

*“Alguns eram a falta de tempo pra fazer as atividades propostas, pois demandava tempo pra estudar e pesquisar, pra poder fazer as atividades ao nível do que estava sendo pedido.” TP4*

*“Na educação à distância, apesar de você ter que fazer o seu horário, estudar quando você pode, demanda disciplina e determinação de horário para estudo. Você tem que ter tempo para estudar, tempo para entrar na plataforma, mas se você não tem muito tempo e não usa o tempo com determinação, não fica.” TD1*

Os tutores presenciais TP2, TP4 e TD1 destacaram aspectos que descrevem a dificuldade dos alunos em se organizar para o estudo, de modo a conciliar os

compromissos relativos ao trabalho, à família e ao lazer com sua formação. Os autores Santos et al. (2008) destacam que o resultado da pesquisa realizada com alunos desistentes em curso de graduação a distância, sinalizou em 70,27% dos estudantes dedicava-se no máximo 10 horas por semana aos estudos do referido curso. Desta forma, mencionam que os alunos deveriam ter uma disponibilidade de horas semanais, haja vista as leituras e atividades a serem realizadas. Os autores indicam que esta disponibilidade seja de, no mínimo, 25 horas semanais, que corresponde a um curso presencial que geralmente está dividido em cinco dias com cinco aulas diárias.

Nessa lógica de pensamento, Rossi (2008) aborda que a falta de tempo e a persistência do aluno para o estudo ao final de um dia de trabalho, mostra-se como uma das causas primeira na evasão de alunos em cursos à distância. Nessa linha, temos Campello e Sousa (2008, p. 39) que recomendam ao aluno uma organização de “tempo para ler e estudar em bases semanais regulares”, apesar da dificuldade encontrada pelo aluno em conciliar estudo, trabalho e família.

### ***Subcategoria 1.2 – Falta de habilidade tecnológica***

Para que haja uma mediação pedagógica se faz necessário ter o mínimo de domínio com os recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC). No entanto, os tutores identificaram nos alunos uma inabilidade em lidar com as tecnologias. Essa situação tornou-se um obstáculo insuperável para alguns, pois limitava sua interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, inviabilizando o cumprimento das atividades do curso, conforme abordam os tutores.

*“A grande problemática é que os alunos entram no curso e não tem a noção muito boa de informática, domínio de internet, de e-mail. Tem aluno que não sabe digitar, que não sabe ler e-mail, aluno que não sabe enviar e-mail, tem aluno que não sabe abrir um arquivo. Aí eles passam a depender de alguém em casa do filho, do marido. Aí vai depender daquela pessoa para fazer o curso.” TD1*

*“A maioria não tinha, digamos um manuseio muito grande com relação ao uso da internet [...] Então os alunos no começo tinham muitas dificuldades, muitos queriam desistir [...] aos poucos eles foram relaxando, e foram pegando e foram melhorando esse manuseio das plataformas.” TP2*

A carência de familiaridade com os recursos tecnológicos limitou a participação de boa parte dos alunos nas atividades *on-line*, caracterizando-os como ausentes no *Moodle*. Ressalta-se que a EAD é estruturada nas TIC, requerendo dos

alunos um domínio dos recursos tecnológicos. Galusha (1998) versa que a falta de domínio para com os recursos tecnológicos torna-se um empecilho para os alunos que optaram por estudar na modalidade a distância. Isto porque temos alunos adultos que pertencem a uma geração anterior a era digital, caracterizada por Prensky (2001) como imigrantes digitais.

### **Subcategoria 1.3 – Incompatibilidade com a modalidade de estudo**

Nesta subcategoria observa-se que apesar dos cursos na modalidade à distância adequarem-se mais à dinâmica de vida das pessoas de uma sociedade hodierna, constata-se que a adaptabilidade dos alunos para com a metodologia de estudo é difícil. Isto porque numa turma há uma heterogeneidade de perfis de alunos em que os saberes experienciais são diversificados, evidenciando afinidades ou não para com a metodologia de EAD. Vale lembrar que a turma de Porto Velho é composta por alunos com diferentes idades, que vão desde 18 até 54 anos. Além disso, a formação inicial acadêmica também é extremamente diversificada, pois 32 alunos já são graduados e 21 possuem especialização. Só estes dois aspectos enriquecem e ampliam os saberes do grupo estudantil.

Neste aspecto, os tutores destacaram que:

*“De modo geral, na educação à distância o próprio aluno tem a liberdade de poder fazer o seu horário de estudo, mas por não ter convívio, uma experiência maior com a internet, ele termina não disponibilizando tempo, fugindo de seu controle, deixando de manter um hábito, criar uma rotina de estudos. [...] eles não têm mesmo o hábito de estudar a distância.” TD3*

*“[...] por não conhecer a educação à distância e falta de conhecimento do programa, alguns não tinham frequência, ritmo dentro do próprio trabalho de educação à distância. Pensavam que simplesmente por está matriculado iam conseguir ir em frente, sem que os trabalhos fossem corrigidos e simplesmente constassem.” TP3*

*“[...] alguns a gente via que não davam conta. Eu percebia que não davam conta por não ter autonomia, faltava aquela vontade, aquele compromisso para realmente fazer o curso.” TP4*

*“O grande problema da educação a distancia é que como o aluno não tem um professor na sua frente para chegar, pegar o conteúdo, falar e mastigar aquele conteúdo que está sendo trabalhado, o aluno não se obriga a ler, mas quer saber do conteúdo. Na educação a distância ou você ler ou você não faz as atividades.” TD1*

Os fragmentos da entrevista sinalizaram que grande parte dos alunos não estudava os conteúdos contidos no módulo e em outros materiais recomendados

pelo curso. Eles chegavam aos polos de apoio presencial querendo encontrar uma estrutura de ensino presencial em que o tutor desenvolveria a função de um professor dessa modalidade. A realidade de EAD surpreendeu os alunos que indispunham de autonomia para estudarem sozinhos e organizarem seu tempo de estudo ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Para Bauman (2001) e Santaella (2007) se faz necessário que o aluno seja flexível, de modo a se adaptar a uma nova realidade que se apresenta numa configuração diferenciada de uma aprendizagem tradicional.

O pensamento de Campello e Sousa (2008) nos auxilia na compreensão de que a educação a distância requer dos alunos uma postura distinta da adotada no ensino presencial, pois “o ensino de EAD é diferente. Há nele pressupostos e recursos didáticos diferenciados, e ele pode contar com as mediações das tecnologias” (CAMPELLO; SOUSA, 2008, p. 23).

O ensino a distância torna-se um grande desafio para qualquer aprendiz, além de considerar que a modalidade no contexto educacional ainda é uma prática bem recente, sinalizando de que a construção de uma cultura EAD, vivencia suas primeiras experiências com as tecnologias da informação e comunicação.

## **Categoria 2 – Causas internas**

Ao que se refere à categoria 2, de acordo com Bittencout e Mercado (2014), as causas internas são denominadas como causas endógenas e estão diretamente relacionadas ao curso, aludindo-se aos requisitos didático-pedagógicos, atitudes comportamentais e motivos institucionais.

Nesta perspectiva, recorreremos ao Quadro 01, onde destacamos as características relativas as causas internas, que Bittencout e Mercado (2014) identificam como os componentes relacionados a instituição de ensino, ao curso. Desta feita, apontamos que as características da infraestrutura da instituição são essenciais para garantir a execução e o desenvolvimento das atividades do curso, ao passo que os requisitos didático-pedagógicos vão imprimir a essência e riqueza do curso, enquanto a qualidade das relações, interações e a comunicação entre os docentes e discentes, depende da competência, experiência, pré-disposição e compromisso destes profissionais, em mediar o processo de aprendizagem.

A partir das pesquisas, mediante as exposições dos tutores foram identificadas subcategorias relacionadas às categorias explicitadas, na Figura 21.

Figura 21 – Quadro de categoria e subcategorias ligadas ao curso.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
2 Causas internas	2.1 Prazo de entrega das atividades; 2.2 Material didático oferecido; 2.3 Infraestrutura do polo.

### **Subcategoria 2.1 – Prazo de entrega de atividades**

No que se refere à subcategoria 2.1, o prazo de entrega de atividades foi uma das dificuldades apresentadas pelos alunos do curso. De acordo com os componentes presentes no esquema sobre os estudos das causas da evasão na EAD, listados no Quadro 01, destacamos que um dos fatores que contribuem no estabelecimento no processo de evasão, advém do excesso de rigidez nos prazos para a publicação das atividades acadêmicas, as quais evidenciam pouca flexibilidade por parte dos professores e tutores, frente aos impasses que o aluno enfrenta em certas circunstâncias.

Portanto, vale destacar que estas representam aquelas ocasiões especiais em que o aluno justificou sua dificuldade, ou então houve algum contratempo que atrapalhou o desenvolvimento e entrega da tarefa em tempo hábil. Neste caso o bom senso da equipe pedagógica deve prevalecer e ir de encontro ao aluno para evitar prejuízos no percurso acadêmico do aluno, facilitando a realização da atividade atribuindo um tempo maior para efetivá-la.

De acordo com a pesquisa realizada, os sujeitos confirmaram que em função deste problema, adotou-se a flexibilização de prazos para a entrega de atividades. Isso pode ser identificado na fala dos tutores:

*“[...] existia todo um apoio, uma colaboração por parte dos tutores, da coordenação referente aos prazos de entrega de atividade que eram estendidos.” TP4*

*“Para os alunos com mais dificuldade de executar a tarefa a gente dava mais uns dias para correr atrás, dava mais um tempo, pois cada aluno tem o seu tempo, sendo bastante maleável para com esse aluno, para que ele não ficasse para trás.” TD1*

*“O aluno como tinha liberdade de fazer o seu horário de estudo, ele terminava por não ter muita disciplina fugia do seu controle, juntando, acumulando atividades. Vendo-se com muita coisa pra ler, pra estudar, terminava por se desesperar e não dava conta. A gente tinha liberdade de procurar o aluno, buscava o aluno, fazia questão de ligar, ir atrás do aluno, tentando achar uma solução dava um pouco de tempo a mais para o aluno concluir a tarefa.” TD3*

Nota-se que a flexibilização de prazos foi adotada para solucionar o problema da não entrega das atividades solicitadas pelos professores e que esse comportamento por parte do aluno se relacionava aos aspectos de adaptabilidade às novas situações de aprendizagens. O que seria entendido com vantagem em se estudar na modalidade à distância, na qual o benefício seria elaborar seus próprios horários de estudo sem ter que se deslocar para uma instituição de ensino, torna-se também insucesso dos alunos. Isto porque apesar das facilidades que a educação a distância possibilita, os alunos são sempre muito ocupados, com pouco tempo para dedicar-se aos estudos, extrapolando os prazos de entrega das atividades.

No entanto, ressalta-se que a avaliação do aluno está baseada em atividades que são propostas ao longo do curso, devendo realizá-las dentro do prazo estabelecido. Para contornar esse problema, o tutor tenta resgatar o aluno maleabilizando prazos a fim de que permaneça no curso. Sales, Abbad e Rodrigues (2011, p. 12) versam que

o tutor tem a possibilidade de incentivar a participação da turma, resgatar o aluno que deixa de participar das atividades, adaptar atividades para se adequarem aos problemas pessoais dos alunos que acontecem no decorrer do curso, negociar prazos, propor atividades complementares quando necessário, entre outras ações que possivelmente auxiliarão a permanência dos alunos nos cursos.

As autoras Sales, Abbad e Rodrigues (2011) evidenciam que o tutor desempenha um papel fundamental na modalidade à distância. Ele pode perceber problemas e minimizá-los a partir da adoção de estratégias que contornem as dificuldades dos alunos, possibilitando-os a permanecerem no curso e assim evitar a evasão. A flexibilização do prazo de entrega das atividades foi uma estratégia adotada pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais, na medida em que o tutor foi capaz de incentivar o aluno a realizá-las e entregá-las, por estar mais próximo dele.

### ***Subcategoria 2.2 – Dificuldade de encontrar material complementar para a realização de atividades***

Neste aspecto, Artes Visuais é a linguagem artística que demanda maior necessidade de diferentes materiais para a execução das construções artísticas que envolvem o ensino de Arte. De acordo com a proposta dos PCN, a área de Arte é ambiciosa, uma vez que prevê o fomento de recursos humanos e materiais



necessários para atender as necessidades da prática de cada linguagem artística, desde o espaço físico adequado a materiais pedagógicos diversificados.

O ensino de artes visuais não é apenas a realização de atividades decorativas, de acordo com os PCN-Arte requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas relativas ao contexto educativo. Portanto, é recomendado trabalhar com os elementos específicos da linguagem e suas relações no espaço, reconhecidos pelos planos bi e tridimensional, onde os elementos principais são reconhecidos pelo ponto, linha, cor, luz, plano, volume, textura, movimento e ritmo (BRASIL, 1998).

Nesta perspectiva, a área articula seus conteúdos no processo de ensino, prevendo três eixos norteadores, produzir, apreciar e contextualizar, sendo que o produzir envolve “a produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros” (BRASIL, 1998, p. 66).

Mas em função das limitações do financiamento do próprio processo escolar em geral, as escolas ficam restritas ao ensino de Arte, apenas na linguagem de Artes Visuais, ou até mesmo uma mera adaptação das artes plásticas, utilizando-se de limitações nos procedimentos, materiais e técnicas artísticas. Desta forma, é frequente a opção por soluções alternativas, a utilização de materiais recicláveis, devido às dificuldades financeiras da escola e dos alunos além das dificuldades relativas aos recursos materiais disponíveis.

Num processo de formação de professores, é preciso superar certas limitações, visualizar novas possibilidades uma vez que a construção do futuro profissional educador, requer conhecimentos amplos, e experiência com diferentes materiais necessários para a prática da produção artística.

Durante o processo de formação dos futuros professores, foi evidenciada a real dificuldade na aquisição de materiais para a produção artística, uma vez que a demanda local não sinalizava para uma previsão de estoque elevado, mas em função de que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, foi o pioneiro nesta área em Porto Velho, houve uma procura maior por parte dos alunos, esgotando rapidamente o estoque de vários produtos nas casas comerciais do gênero. Esta situação foi conferida em relação a alguns tipos de papéis, tintas, pincéis, rolos,

goivas, base de xilogravura, e inclusive argila de modelar, carecendo aguardar a chegada de novos pedidos de alguns produtos, vindos de centros maiores.

Uma das dificuldades encontradas pelo aluno na época do desenvolvimento do curso foi o de localizar no mercado local materiais e equipamentos específicos ao desenvolvimento de atividades didáticas que auxiliasse no processo de aprender. A esse respeito os tutores fizeram a seguinte colocação:

*“A gente sabe que existiu dificuldade local de encontrar certos equipamentos, não estavam à disposição ou esse material não era conhecido [...] por que não havia papelaria, não havia livraria que disponibilizasse.” TD3*

*“[...] tinha uma atividade a ser realizada, mas o material não era encontrado.” TP4*

As tutoras, em suas falas, reportam-se há um tempo em que se tinha dificuldade de encontrar materiais para o desenvolvimento de atividades práticas de artes visuais em Porto Velho/RO. Trata-se do momento em que teve início o curso de Licenciatura em Artes Visuais e o Estado de Rondônia indispunha deste curso, mas somente em 2010, a Fundação Universidade Federal de Rondônia criou os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Teatro e Música. Assim, a escassez de materiais de artes no mercado era grande. Essa realidade fez com que os alunos se queixassem sobre as dificuldades de encontrar materiais, pois são recursos didáticos que auxiliam no fazer pedagógico, de modo a propiciar ao aluno o conhecimento e a vivência prática. Fragoso (2010, p. 191) afirma que “o aluno deve ser colocado em contato com a maior diversificação de materiais, suportes, técnicas e situações-desafio, objetivando sempre o seu maior desenvolvimento”.

O autor versa sobre a importância de o aluno ter contato com diferentes materiais para o desenvolvimento de procedimentos práticos. No curso, além do módulo concedido ao aluno, foram implementados outros recursos didáticos para melhor atender os objetivos de cada módulo trabalhado, visto que os conteúdos dos módulos eram apenas uma base inicial de conhecimento, requerendo materiais didáticos complementares.

Todavia, apesar da situação apresentada cabe ao professor buscar alternativas que vençam as dificuldades, de modo a superá-las. Uma das grandes vantagens na superação de problemas está em o professor encarar o seu fazer pedagógico como um desafio, buscando materiais alternativos para a realização das

atividades o que possibilita que a criatividade aflore e supere carência de material no ensino.

### **Subcategoria 2.3 – Infraestrutura do polo**

É salutar aduzir que, buscando garantir efetivamente o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância se faz necessário oferecer condições adequadas para atender as atividades presenciais obrigatórias. Assim, a projeção de Polo de Apoio Presencial precisa contemplar instalações físicas, infraestrutura tecnológica e recursos humanos, de forma a mostrar-se essencial na contribuição da qualidade do ensino. No entanto, no Polo de Porto Velho a infraestrutura física, bem como a de disponibilização de acesso à internet não ficou pronta na ocasião do início do curso para que fossem realizadas as atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem. Esta situação pode ser identificada nas falas a seguir:

*“Em Porto Velho a questão do acesso à internet decorriam das dificuldades normais da região, que gerava uma instabilidade no sinal de internet.” TD3*

*“Em Porto Velho foi inaugurado um polo belíssimo, com uma estrutura física bonita e nova, mas demorou muito para ser concluída e inaugurada, incorrendo em atraso no início do curso.” TD1*

*“Em função da demora da construção do prédio teve-se atraso em iniciar o curso. Além disso, tivemos problemas de comunicação decorrente de falta de acesso à internet. Também tivemos dificuldade de infraestrutura no polo de Porto Velho, com precariedade de espaços e equipamento adequado ao curso.” TP3*

As falas dos tutores evidenciam que a questão da infraestrutura física e de acesso à internet do Polo não estavam disponíveis quando do início do curso. A legislação preconiza que os “polos de educação a distância são unidades operativas [...] que poderão ser organizadas em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativa do curso” (BRASIL, 2005, p. 2). É um local onde ocorreram atividades presenciais de avaliação, acompanhamento e orientação ao aluno, dispondo de biblioteca e laboratórios para o desenvolvimento de atividades práticas do curso.

Em Porto Velho o Polo de apoio presencial ao curso foi organizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Velho a qual ficou responsável pela estrutura física e de acesso à internet, e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) pela dotação de equipamentos financiados pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, a gestão do Polo constituiu-se em dificuldades para

encaminhamentos à operacionalização de ambientes. O atraso na construção do prédio fez com que os encontros presenciais ocorressem em locais improvisados, como por exemplo, no auditório da UNIR e no Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC).

Por sua vez, a UNIR também encontrou dificuldades na execução do plano de trabalho pertinente à operacionalização administrativo-financeira. Isto inviabilizou a compra de boa parte dos equipamentos para montagem de laboratórios pedagógicos relativos às necessidades do curso. Apesar das exigências legais para a implantação dos polos, os tutores expressaram em seus depoimentos as dificuldades no aspecto da infraestrutura, vitais para o bom funcionamento do curso.

## **6.2 Apontamentos sobre os Dados da Evasão contidos nas Matrizes Analíticas**

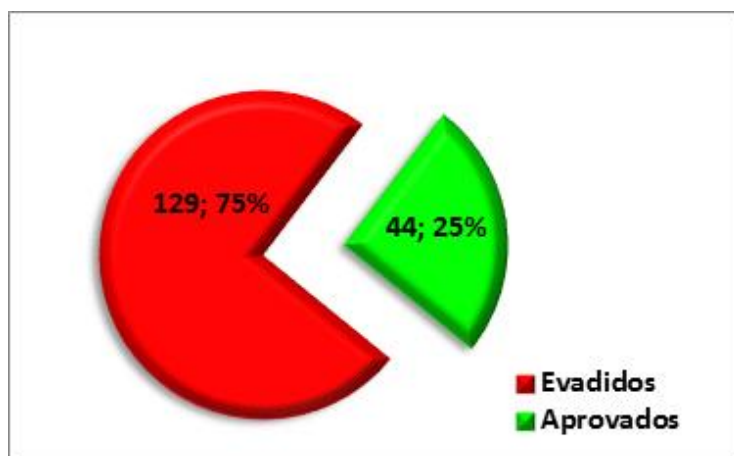
Nesta subseção, abordaremos aspectos relativos ao processo de evasão, manifestados mediante a documentação gerada pelo processo de execução do curso, que vem sinalizando a efetivação do fenômeno evasão entre o grupo de acadêmicos da Licenciatura em Artes Visuais.

A partir do desenvolvimento do Curso de Artes Visuais do Pró-Licenciatura, diversos documentos relativos ao processo de execução dos procedimentos administrativos e didático-pedagógicos foram gerados, descrevendo inúmeras situações do processo de ensino-aprendizagem. Este acervo documental que utilizamos em nossa pesquisa, identificamos como matriz analítica. Portanto, os documentos que vêm subsidiar nossos estudos, na sua maioria foram gerados durante a execução do curso no Polo de Atendimento ao Aluno em Porto Velho, bem como os documentos que advêm da coordenação geral do curso e Secretaria Acadêmica da UnB.

O Curso de Artes Visuais do Pró-Licenciatura executado pela UnB, no âmbito dos três polos, Ceilândia, Planaltina e Porto Velho, teve 173 alunos ingressantes e 44 concluintes. De acordo com Fritsch (2015, p. 2), “a evasão é um indicador de fluxo escolar que sinaliza de alguma forma, o desempenho dos sistemas de ensino”. Uma das formas mais simples de obter o percentual deste fenômeno consiste na utilização dos ingressantes e concluintes.

Neste sentido, os dados apontam que a taxa de evasão no curso de Artes Visuais atingiu 75% no somatório dos três polos, com um percentual de 25% aprovação demonstrado graficamente na Figura 22.

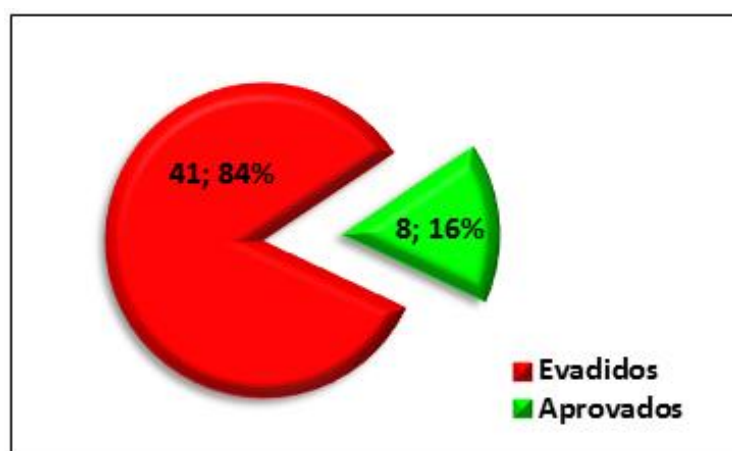
Figura 22 – Gráfico de resultado final do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.



Fonte: Dados primários IdA/UnB (2015). Elaborado pela autora, 2016.

Todavia, as problemáticas da não permanência no curso acusaram que as taxas de evasão escolar foram maiores no Polo de Porto Velho, onde o índice atingiu 84%, uma vez que, dos 49 ingressantes, apenas oito foram os concluintes, atingindo 16% de alunos habilitados na área de Artes. O índice do fenômeno evasão está evidente na Figura 23.

Figura 23 – Gráfico de resultado final, Curso Licenciatura em Artes Visuais - Polo Porto Velho.



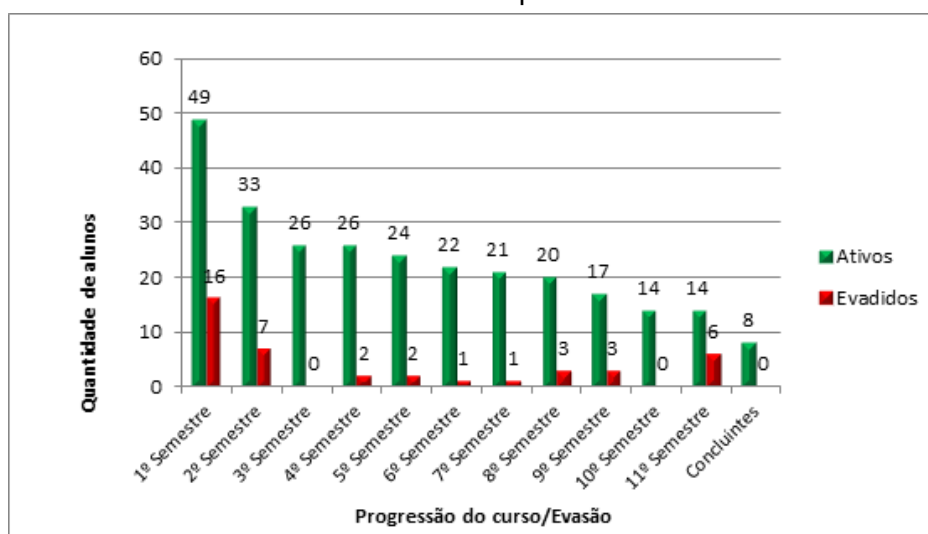
Fonte: Dados primários do IdA/UnB (2015). Elaborado pela autora, 2016.

Os dados apontados retratam o movimento de 41 alunos evadidos durante o curso, registrando um elevado índice de evasão. Esta realidade sinaliza a presença de componentes que integram o esquema das causas da evasão (Quadro 01), uma vez as causas internas influenciam o processo de permanência ou abandono dos alunos nos estudos na educação a distância.

Nesta perspectiva, as deficiências institucionais ampliam as dificuldades dos alunos principalmente durante o processo inicial dos estudos, período em que é necessária, uma atuação mais efetiva e humanizante de toda equipe profissional multidisciplinar, especialmente a pedagógica e administrativa. Portanto, é fundamental que as atitudes comportamentais relativas às causas internas, sejam positivas, e venham de encontro as necessidades dos alunos virtuais, para amenizar o impacto inicial e estabelecer vínculos afetivos, efetivando a confiança e gerando atividades colaborativas.

De acordo com Bittencourt e Mercado (2014), a literatura aponta que as maiores taxas de evasão ocorrem nos primeiros anos dos cursos de graduação, sendo que a amostragem da pesquisa realizada pelos autores evidenciou índices de 64% no primeiro ano e 21% no segundo, atingindo 85% antes da metade do curso. A evasão dos alunos no Curso de Licenciatura em Artes Visuais ocorreu de forma contínua. De acordo com a Figura 24, podemos acompanhar o movimento dos alunos durante a execução do curso, conferir o número dos alunos matriculados em cada período (ativos) e evadidos através da progressão dos semestres.

Figura 24 – Gráfico com o movimento dos alunos por semestre no Curso – Polo PVH/UnB.



Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2016.

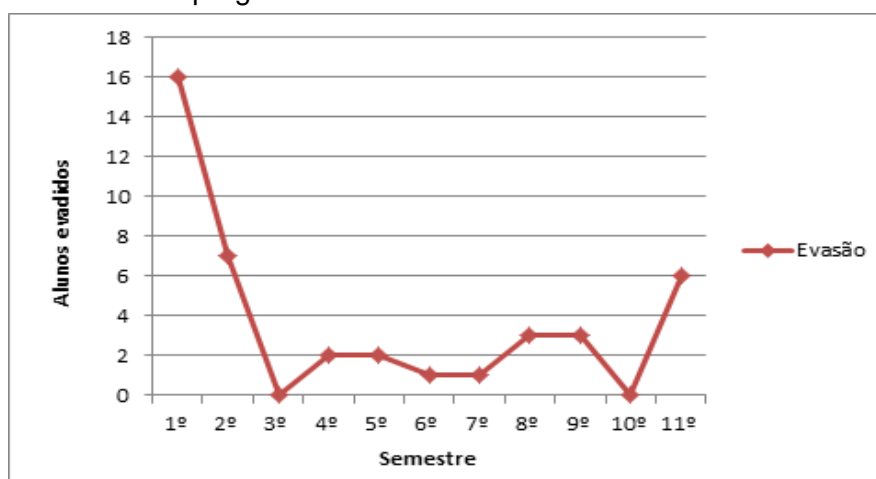
A estruturação inicial do curso previa o desenvolvido em oito semestres, conforme Fluxograma citado anteriormente, Anexo 2, mas o primeiro semestre que previa a execução de seis módulos, apenas foram desenvolvidos três em função da dificuldade na realização dos dois primeiros, que integraram o Núcleo de Acesso, relativos as dificuldades apontadas pelos alunos, o pouco domínio sobre o uso dos recursos tecnológicos, reforçadas pelo atraso da entrega da obra, prédio que serviu de sede para o polo de Porto Velho, somados ao elevado número de reprovações, implicou em extensa reoferta de módulos, culminando na realização do curso em 11 semestres.

Em função do caráter embrionário da oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância para IES, o Programa Pró-Licenciatura representou enorme desafio para a UnB, que precisou superar inúmeros obstáculos e conflitos inclusive internos para documentar todo o percurso desta experiência no ensino EAD. Um dos aspectos mais impactantes neste sentido registra-se pela mudança da coordenação geral do curso e de toda a equipe de apoio e pedagógica na UnB, em dezembro de 2011, que correspondeu ao término do sétimo semestre. Contudo, os alunos evadidos, identificados na Figura 22, foram oficialmente desligados em 2012.

Mas retomando o contexto de nossa discussão, a progressão do curso de Artes Visuais, apontou que no primeiro ano, evadiram-se 47%, dos alunos, correspondente a 33% do primeiro semestre mais 14% no segundo semestre, o que sinaliza menor índice em relação a outras pesquisas, conforme evidenciadas acima por Bittencourt e Mercado (2014). Estudos de diversos autores como Santos e Oliveira Neto (2009) e Correa e Lacerda (2011) apontam para este cenário, onde a evasão é maior no início do curso, ocorrendo no primeiro ano de vida acadêmica, uma vez que este período é visto como uma das experiências mais críticas para o aluno de educação a distância.

O fenômeno de evasão continuou ocorrendo durante o desenvolvimento do curso, mantendo-se entre um a dois alunos evadidos por semestre, exceto no terceiro e décimo semestre onde houve uma estagnação, o que pode ser observado na Figura 25. Os dados apontam um novo aumento nos últimos quatro semestres, alcançando no último período 12% de evadidos, registrando um total de 84% de evasão no curso. Mediante o processo de execução do curso, o predomínio da ocorrência no primeiro ano tornou-se evidente.

Figura 25 – Gráfico com a progressão da evasão no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

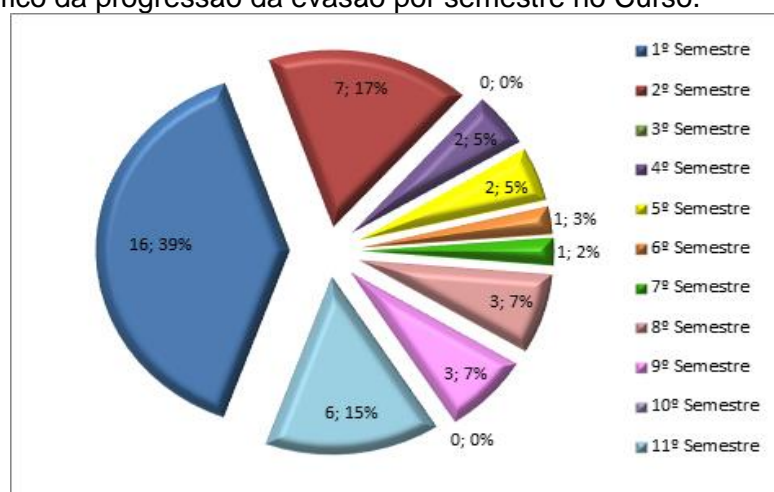


Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2016.

O fenômeno de evasão caracterizou-se como um desafio desde o início do curso, sinalizando até para um possível preenchimento das vagas por novos candidatos, mas as dificuldades em conseguir novos investimentos para as ações deste novo ingresso no curso, não previstas anteriormente, e, portanto inviabilizaram o aproveitamento das vagas ociosas.

A progressão da evasão no curso evidencia o processo decrescente do fluxo escolar dos alunos o qual pode ser visto na estruturação semestral, conforme Figura 26, sequencialmente denotando elevado índice do fenômeno no início do curso, e consequentemente a redução do número ativo dos acadêmicos.

Figura 26 – Gráfico da progressão da evasão por semestre no Curso.



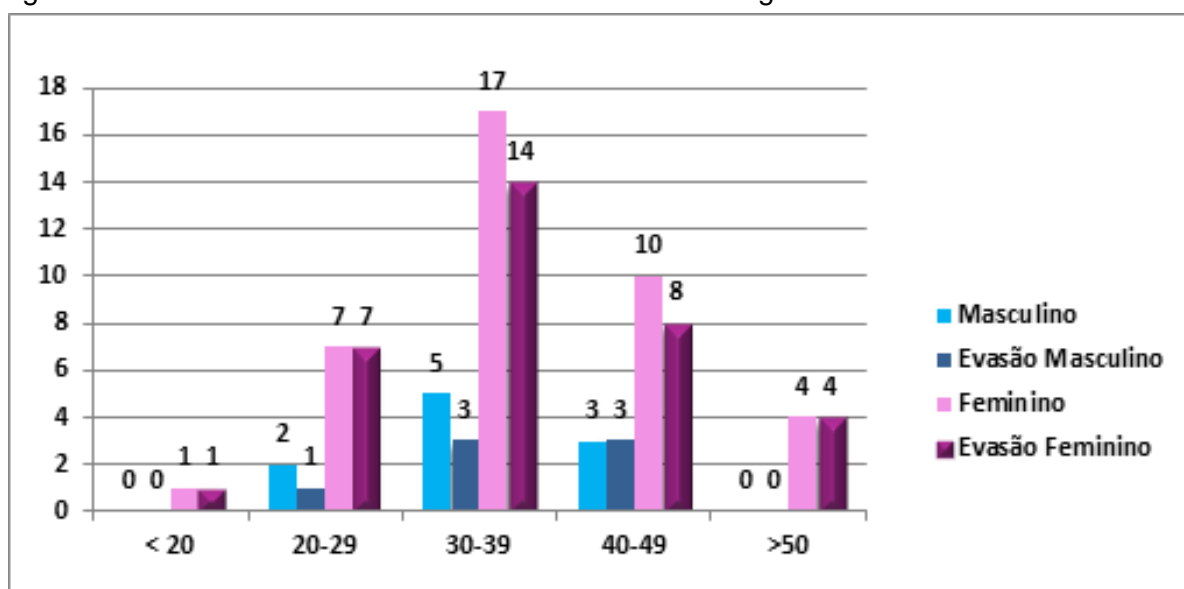
Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2016.



Uma das características dos alunos torna-se relevante descrever neste momento que é atribuída ao gênero, uma vez que o perfil da turma no momento do ingresso apresentou uma composição a partir de 10 do gênero masculino e 39 do feminino, que corresponde a 20% masculino e 80% feminino.

Quanto a ocorrência do fenômeno, o maior índice ocorreu no gênero feminino, pois de 39 alunas matriculadas, apenas cinco concluíram o curso, atingindo um índice de 87% de evasão, enquanto o gênero masculino teve 10 matriculados e três concluintes, representado pelo índice de 70% de evasão, conforme Figura 27.

Figura 27 – Gráfico indicativo da evasão de acordo com o gênero.



Fonte: Dados primários do IdA/UnB (2015). Elaborado pela autora, 2016.

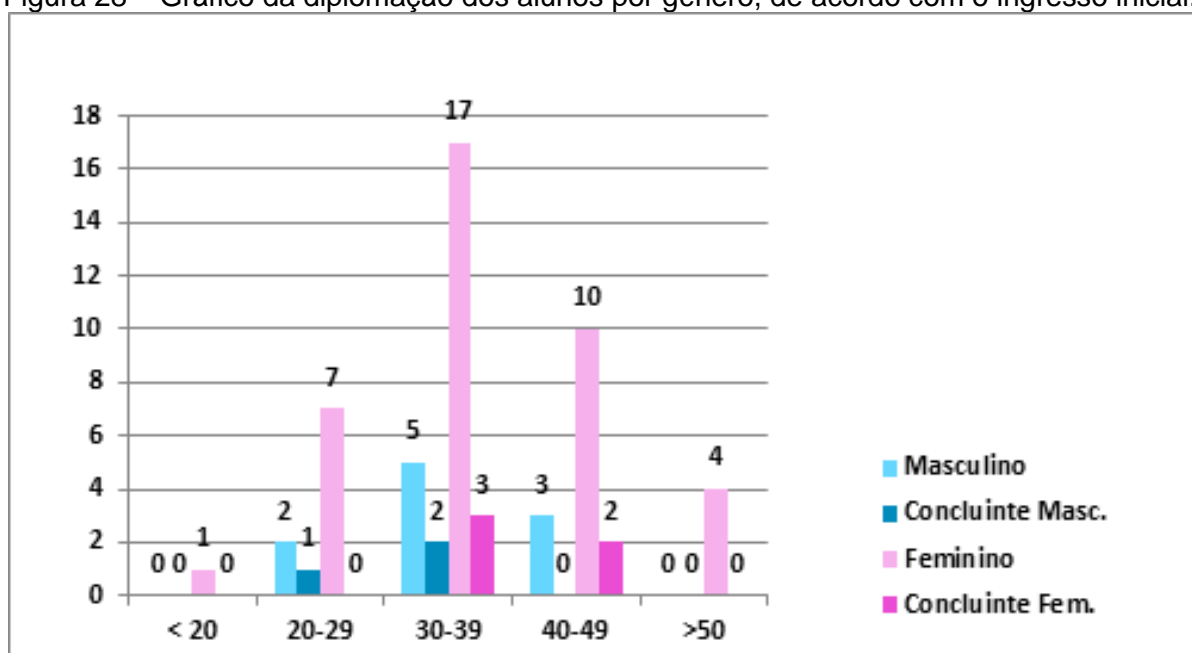
A frequência do sexo feminino tende a ser maior em cursos on-line e no segmento educacional devido uma combinação de vários fatores, e neste sentido a evasão também se torna mais evidente. Esta realidade foi confirmada nos estudos de Santos e Oliveira Neto (2009) que, ao estudarem as causas da evasão em Curso de Graduação na modalidade, verificaram que no Curso de Ciências Biológicas, a presença feminina é bem maior que a masculina, por volta de dois terços, o que aponta maior índice de evasão entre as mulheres.

A predominância feminina nos cursos *online* e, também, nos índices de evasão foram confirmados nos estudos de Oliveira et al. (2013), ao analisar uma turma de alunos de curso na modalidade à distância, também na área de Ciências Biológicas, onde encontraram o percentual de 64% de evasão feminina e 36% masculina. Estes resultados apontam semelhanças aos índices encontrados no

curso de Artes Visuais em nossa pesquisa, uma vez que o predomínio feminino e a taxa de evasão também foram confirmados.

Quanto ao sucesso que é esperado no final de um curso, a diplomação esta apontou no gênero masculino, seu cálculo teve como base os 10 alunos matriculados e os três concluintes, resultando no índice de 30% de habilitados, enquanto o gênero feminino, de 39 alunas matriculadas, apenas cinco concluíram o curso, atingindo um índice de 12,8%, de alunas formadas, conforme Figura 28.

Figura 28 – Gráfico da diplomação dos alunos por gênero, de acordo com o ingresso inicial.



Fonte: Dados primários do IdA/UnB (2015). Elaborado pela autora, 2016.

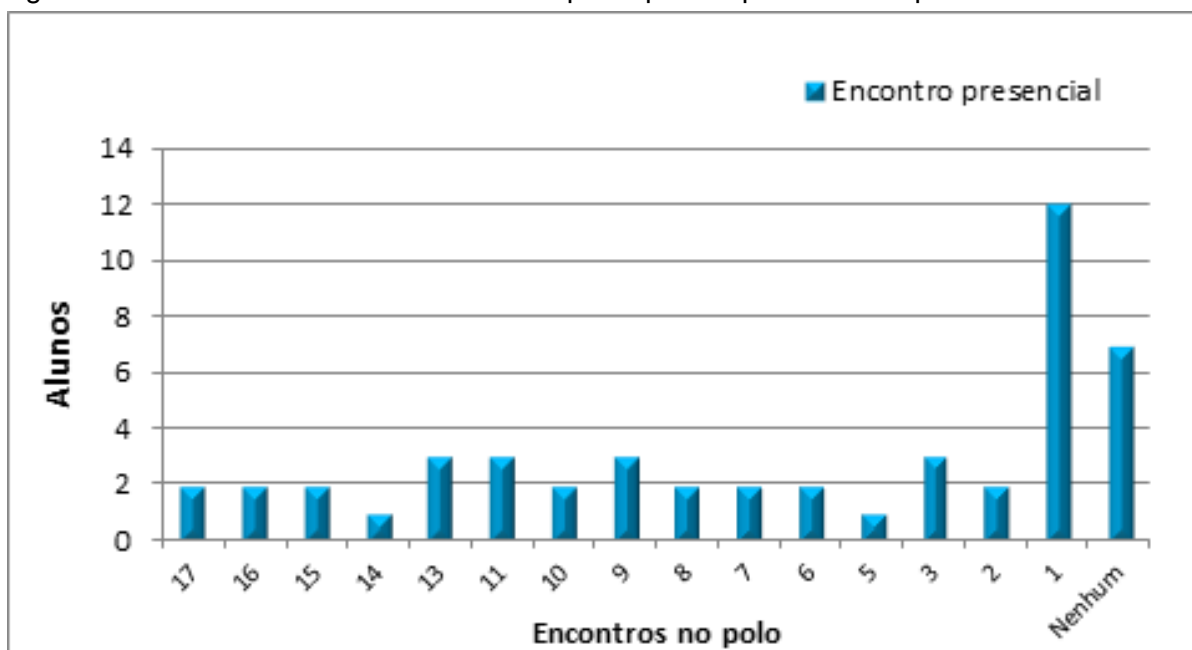
Este resultado de pequeno índice na diplomação no curso nos faz pensar nas causas que contribuíram para o desfecho desta realidade, uma vez que o curso apresentou diversos cuidados no seu planejamento, além do compromisso nos procedimentos ao construir o cenário do curso, tanto virtual como físico, prevendo com extrema atenção as necessidades do curso, contemplando inúmeros detalhes na infraestrutura do polo de atendimento presencial ao aluno, montando a equipe multiprofissional para garantir o apoio e assessoramento no desenvolvimento das atividades acadêmicas tanto *online* como presenciais.

Para a realização das atividades presenciais, além do atendimento semanal no polo que era oferecido pela tutoria presencial, foram promovidos os encontros presenciais que reunia num só espaço físico, os alunos, professores, tutores,

profissionais de apoio da área, como técnicos de informática, secretaria e a coordenação do curso.

A partir dos instrumentos de controle de presença dos alunos nos encontros presenciais realizados no polo de Porto Velho, foi gerado um gráfico que aponta a frequência com que ocorreu a participação dos mesmos. Após a tabulação dos dados presentes nas listas de presença, conferimos que nos 17 encontros presenciais realizados no polo, a frequência média de 6,1%, calculado a partir do total de presenças e dividido pelos alunos matriculados. Mas em função da elevada taxa de evasão no início do curso, convém analisarmos uma nova releitura a partir da Figura 29, onde concentramos as presenças dos alunos pelo número de visitas ao polo nestes eventos.

Figura 29 – Gráfico com número de alunos participantes por encontro presencial.



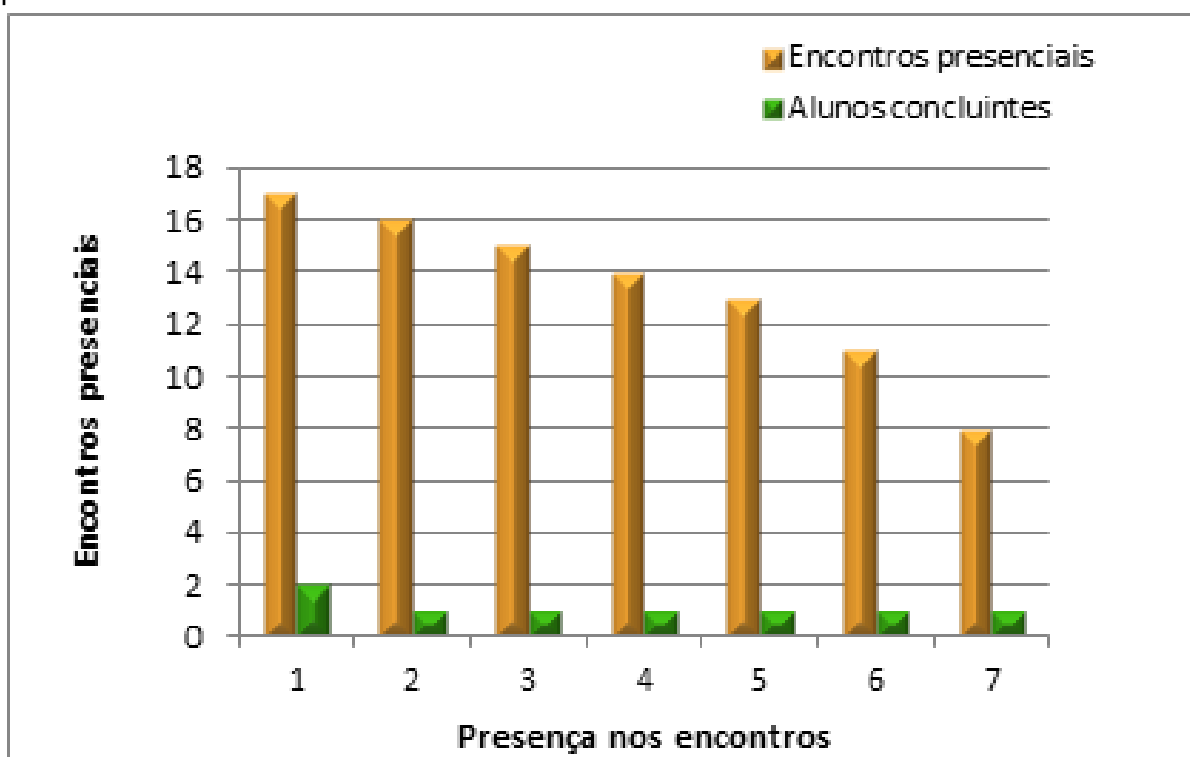
Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Considerando que houve um elevado índice de evasão no início do curso, automaticamente, será maior o número de alunos que apenas estiveram presentes nos primeiros encontros presenciais. Portanto, o gráfico aponta que sete alunos não participaram de nenhum encontro e 12 alunos de apenas um encontro presencial. A partir desta realidade, com 19 alunos a menos na turma, podemos observar que visualmente na imagem, do 2º ao 17º encontro a participação média dos demais se apresenta numa repetição de até três alunos. Tornando mais objetivo nosso

raciocínio, destacamos que dois alunos apenas participaram de dois encontros, três alunos estiveram presentes em três encontros, um aluno marcou presença em cinco encontros, dois alunos em seis encontros, dois alunos estiveram presentes em sete encontros e, assim, sucessivamente. A participação integral de todos os 17 encontros foram confirmados por dois alunos.

Neste sentido, convém conhecer a participação dos alunos concluintes, conferir a presença destes nos encontros presenciais, que de acordo com a Figura 30, uma média 11,8% nestes eventos acadêmicos.

Figura 30 – Gráfico que indica a participação dos alunos concluintes nos encontros presenciais.



Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Portanto, os concluintes estiveram presentes em mais da metade dos encontros, atingindo um percentual de 69,4% de participação, o que denota que estes momentos presenciais são muito significativos no processo de interação entre os acadêmicos, principalmente quando contam com dinâmicas interativas e uma programação diversificada que vai além da aula normal.

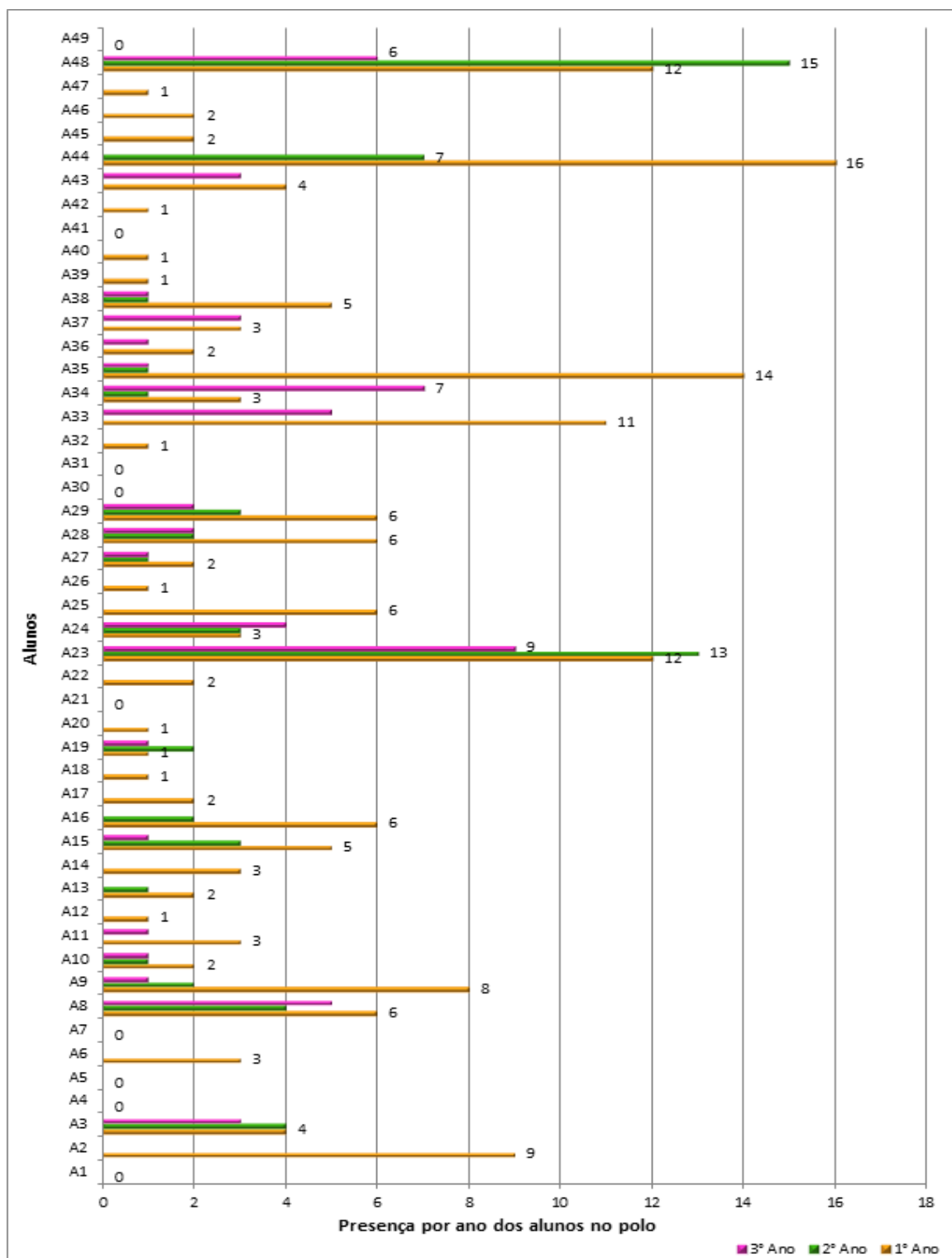
Segundo a literatura, em cursos *online*, os alunos manifestam sentir necessidade de momentos presenciais, para fortalecer os vínculos afetivos e motivar o aluno que se encontra no isolamento e passividade imposta pelo contexto digital,

próprio da EAD. Para que a autonomia do aluno seja fortalecida, Campello e Sousa (2008) entendem que o ensino a distância não pode descuidar da interatividade e do contato entre os indivíduos do grupo, mediante a aplicação de uma metodologia humanizante. Na educação a distância é preciso trabalhar aspectos afetivos, reduzir as distâncias, ampliar a aproximação entre os indivíduos que compartilham diversas etapas da construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva,

vários itens são importantes para o sucesso da EAD além dos encontros presenciais, como necessidade de manutenção das relações interpessoais após os encontros presenciais e também pela utilização da palavra como forma de expressão e afetividade, criando um vínculo significativo e duradouro (SILVA et al., 2012, p. 1).

Neste sentido, o apoio que é viabilizado pelos tutores tanto em atividades *online* como fisicamente através do polo, torna-se essencial para que o aluno permaneça confiante e determinado nos seus estudos, mas ciente de que as limitações de sua autonomia podem ser reduzidas pela interação com os colegas e professores, e principalmente pelo atendimento didático-pedagógico disponível no polo. Portanto, o interesse do aluno o levará até lá para buscar apoio e orientações, neste contexto é possível analisar as visitas dos alunos ao polo, via Figura 31.

Figura 31 – Gráfico com a presença anual dos alunos no polo de Porto Velho.



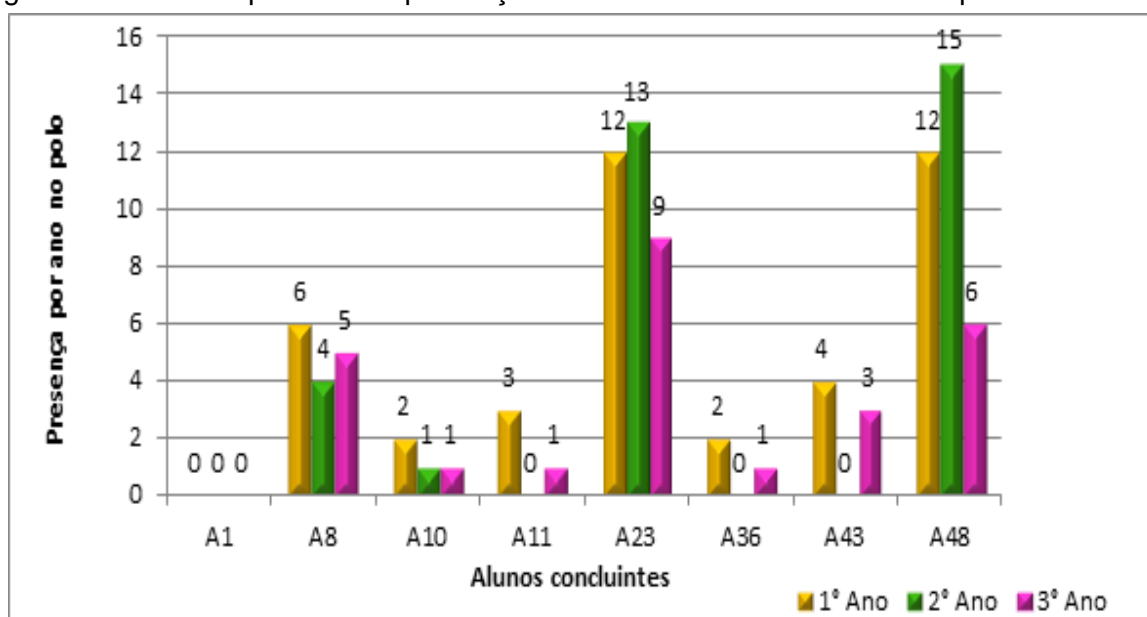
Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Analisando os documentos disponíveis no polo, apuramos a lista de presença mensal no polo, que contém os registros das visitas dos alunos, com a discriminação do motivo de sua ida ao polo. Portanto, apuramos a frequência por ano, dos três primeiros anos do curso, apontando pouca utilização deste ponto de apoio em seus estudos.

A análise dos dados desta matriz analítica apurou que o aluno de maior frequência no polo por ano atingiu 16 presenças ainda no primeiro ano do curso, e o segundo com 15 presenças no segundo ano de estudos. Sendo estes os dois maiores valores, se relacionarmos estas visitas ao polo ao período mensal, caracteriza que houve em média 1,3% de presença no polo, não alcançando duas visitas mensais.

Desta forma, é visível que não houve por parte dos alunos um real aproveitamento da estrutura do polo, do laboratório de informática que junto com o equipamento do Curso de Teatro, era disponibilizado um ambiente com 25 computadores, além da tutoria que mantinha um cronograma semanal de atendimento. Neste sentido, também conferimos os alunos concluintes, conforme Figura 32, dentre os quais A1, A11 e A36, residem em outros municípios, com distâncias entre 360 a 500 km do polo.

Figura 32 – Gráfico que indica a presença anual dos alunos concluintes no polo Porto Velho.



Fonte: Matriz analítica. Elaborado pela autora, 2015.

Analisando os dados da matriz analítica e as falas dos sujeitos entrevistados, que apontaram diversas causas de ordem pessoal do aluno, algumas dificuldades como o acesso a internet, falta de equipamento no início do curso, atrasos com a obra do prédio que serviu de referência para os estudos e os encontros presenciais no polo de atendimento ao aluno, constatamos que vários foram os fatores que influenciaram no processo de evasão dos alunos.

Em virtude de este curso ser uma das primeiras ofertas de Licenciatura na modalidade a distância na IES, o próprio percurso também serviu de aprendizado e experiências para toda a equipe a qual foi ajustando as necessidades que desafiaram a execução prevista do curso.

Considerando a complexidade do fenômeno da evasão apontada por Baggi e Lopes (2011) as prováveis causas da evasão que determinam o afastamento dos alunos do curso, interrompendo seus estudos acadêmicos e consequentemente reduzindo seu desenvolvimento profissional e pessoal, são descritas pela literatura, como “causas múltiplas, desde as dificuldades acadêmicas dos próprios alunos até as de caráter mais institucionais, passando por cobranças de implementação de políticas públicas voltadas para a questão da evasão” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 6).

Neste sentido, Santos e Oliveira Neto (2009) foram bem específicos nos resultados de suas pesquisas, ao estudar as causas da evasão em curso a distância na área de Ciências Biológicas, uma vez que apuraram que o conjunto de fatores que promovem a evasão está mais relacionado aos aspectos externos, relativos aos alunos, predominando os problemas pessoais, e não tão determinados pelos aspectos internos do curso, da instituição.

Nesta perspectiva, Correa e Lacerda (2011) corroboram com os autores acima citados, pois em sua pesquisa também em cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, verificaram que a maioria das causas da evasão apontam problemas de ordem pessoal dos alunos, confirmando as causas externas. Seguindo nesta linha de pensamento, onde os problemas de ordem pessoal consistem num dos fatores principais que determinam o permanecer ou desistir dos estudos, ainda é oportuno abordar o ambiente emocional do curso, caso não seja harmonioso, os resultados podem tender ao fracasso (CASASSUS, 2007).

Mesmo que o planejamento do curso tenha contemplado uma infraestrutura adequada, recursos humanos necessários, com equipe multidisciplinar condizente com o desafio EAD, o material didático produzido especificamente para esta



finalidade com autores extremamente competentes, e por mais sólida e inovadora que seja a proposta da formação do aluno, se não pairar equilíbrio emocional nas ações coletivas, o resultado dificilmente será satisfatório.

Portanto, em nossa pesquisa, evidenciamos um conjunto de fatores que contribuíram na ocorrência da evasão, e concluímos que a partir dos dados apurados através da matriz analítica e o olhar dos tutores sobre o fenômeno, as causas externas foram mais expressivas do que as causas internas ao determinar um índice de evasão de 84% no curso de Artes Visuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos nosso estudo, buscamos novamente o objetivo principal desta pesquisa que consiste na análise das causas que concorreram para a evasão dos graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no âmbito do Pró-Licenciatura Fase II do polo de Porto Velho/Rondônia.

Analizando as dimensões do estudo que foram pautadas sob diversos documentos que normatizam a educação, a formação de professores e especialmente a educação a distância, torna-se evidente que as ações governamentais através das políticas públicas, desde a década de 90, vêm incentivando as instituições de ensino superior a novos investimentos quanto a estruturação e criação de cursos de graduação na modalidade a distância.

Neste contexto, o fenômeno evasão vem desafiando as instituições de ensino superior, professores, pesquisadores e inclusive o Governo Federal, uma vez que se manifesta em qualquer modalidade e nível de ensino, mas os estudos existentes no país, relativos a evasão ainda se restringem a pesquisas academicamente limitados a experiências.

Com base na revisão bibliográfica, foram analisados estudos de vários autores, que sinalizam a complexidade que ronda a formação docente no país, e quando relacionados ao fenômeno evasão, a limitação e individualização dos estudos, com pesquisas ainda carecem de uma padronização, para que sirvam de parâmetros a novos estudos, e possam servir de referência, uma vez que existe grande variação tanto no formato da coleta como na divulgação dos dados pesquisados. A literatura sobre as causas da evasão na EAD, ainda é bastante limitada e as poucas pesquisas que estão presentes nos espaços acadêmicos, são de caráter individual, uma vez que estudar as causas e os fatores da evasão são ações extremamente embrionárias nos ambientes educacionais das IES.

Um dos apontamentos compartilhados por vários autores consiste nas causas da ocorrência deste fenômeno, as quais são atribuídas a um conjunto de fatores que a literatura classifica como causas internas e externas, ou como causas endógenas e exógenas. Neste sentido, elas coadunam que as causas internas (endógenas) são relativas à instituição, ao período em que o aluno está no contexto da IES, enquanto que as causas externas (exógenas) são relativas ao aluno, à vida pessoal, a

vocação do aluno, aos interesses pessoais, ao desempenho acadêmico, às dificuldades com o manuseio dos recursos tecnológicos, incluindo aqui o próprio perfil de o aluno ser adequado para estudos a distância.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa contemplou as causas da evasão predominantes no curso, uma vez que os sujeitos externaram sua visão sobre a ocorrência do fenômeno no curso em estudo, sinalizando a existência de vários fatores relativos às causas externas, que influenciaram o processo de evasão dos alunos, que após serem analisadas empiricamente resultaram em categorias e subcategorias.

Dentre os dados apurados, as falas dos tutores evidencia que o maior desafio esteve na dificuldade que os alunos enfrentaram quanto à metodologia de ensino, estudar na modalidade a distância representou ser um dos maiores obstáculos. A falta de hábito em estudar sozinho, a dificuldade com o manuseio das ferramentas computacionais e a pouca autonomia foram os fatores determinantes em desencadear o processo de evasão, conforme o olhar dos tutores.

E quanto ao objetivo específico que buscou levantar as estratégias adotadas pela coordenação e equipe pedagógica do curso, a pesquisa também contemplou a presença de vários procedimentos executados visando a redução do fenômeno, bem como o regaste dos alunos que encontravam dificuldades nos prazos e execução das atividades acadêmicas. Na educação a distância, as características do bom professor vão além de reflexivo e crítico, uma vez que o contexto da EAD exige um profissional ávido a toda a movimentação do aluno no processo de aprendizagem e a qualquer vacilo, desânimo e ausência, está disponível para buscar, recuperar, resgatar o aluno, mesmo que este já se encontra em processo de evasão.

Na execução do processo da pesquisa, também foram analisados dados apurados a partir da matriz analítica, onde atentamos para a pouca participação e presença do aluno no polo, sinalizando certa resistência dos mesmos em superar as barreiras do ensino a distância. Frente ao elevado índice, 84% de evasão evidenciada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a pesquisa apontou o predomínio das causas externas como determinante no processo do fenômeno.

Desta feita, a pesquisa não se esgota em si mesma, pois novos olhares necessitam ser lançados sobre o processo de evasão na educação a distância, além de da elaboração de estratégias de controle e prevenção deste fenômeno, mas

nosso intuito em estudá-lo, consiste em contribuir com alguns apontamentos e reflexões sobre este desafio.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **Rev. Administração de Empresas Eletrônica**, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1285>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ABED. **Legislação da EaD**. Indicação: nº 57/2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/documentos/arquivodocumento.440.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ABED. **Censo EAD Brasil 2014**. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014 = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ACETI, D. C. S. **Os tutores da Educação à distância**: um novo profissional da Educação Superior Brasileira. São Paulo: 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia e educação à distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALMEIDA, M. E. B.; RUBIM, L. C. B. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola**: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto04.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 4, p. 37-52, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00037.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ALVARENGA, V. M. Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas. **Rev. Ciclos**, Florianópolis, v. 2, n. 3, ano 2, 2014. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwirxv2a-LfMAhVG0h4KHXxaAT4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.udesc.br%2Findex.php%2Fciclos%2Farticle%2Fdownload%2F4950%2F3933&usg=AFQjCNGBwSNarJKixQTVN5jxQzRKbJITZQ>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

AMARAL, J. B. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*Campus Sobral*). Sobral: 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.

ANDRADE, J. B. F. **A mediação da tutoria online**: O enlace que confere significado à aprendizagem. Salvador: 2007. Dissertação (Mestrado) – UFC/UNOPAR. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2988/1/2007\\_Dis\\_JBFANDRADE.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2988/1/2007_Dis_JBFANDRADE.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

ARNOLD, S. B. T. Algumas considerações sobre os desafios enfrentados na implementação de um curso a distância. In: **Educação a distancia – Concepção, Desenvolvimento e Avaliação**. PUC Minas Virtual, 2007.

ARNOLD, S. B. T.; OLIVEIRA, L. F. F. B.; MOREIRA, M. **Avaliação em contextos virtuais de ensino**: a experiência da PUC Minas Virtual. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/170tcf3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BALBÉ, M. M. G. A interlocução entre professor tutor e aluno: na educação à distância. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 215-224, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a14.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. T. B. Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. **Rev. Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BARBOSA, A. M. T. B. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. T. B. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: MEDEIROS, M. B. (org.). **A Arte Pesquisa**. v. 1. Brasília: ANPAP/Mestrado em Artes/UnB, 2003. p. 402.

BARBOSA, A. M. T. B.; COUTINHO, R. G. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <[www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANI, F.; OLIVEIRA, D. M.; SANTOS, M. L. F. B. **Conflitos e Soluções na educação online**: o tutor como mediador no ambiente virtual. In: 13º CONEX.

Disponível em: <[http://sites.uepg.br/conex/anais/anais\\_2015/anais2015/1006-3176-1-PB-mod.pdf](http://sites.uepg.br/conex/anais/anais_2015/anais2015/1006-3176-1-PB-mod.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BASTOS, E. S. et al. **Introdução à educação digital**: caderno de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no Curso de Ciências Contábeis. Florianópolis: 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87138/206162.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. **Problemas endógenos como principal causa de evasão do curso piloto de administração a distância da UFAL/UAB**. 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/167f.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BIZARRIA, F. P. A. et al. Papel do tutor no combate à evasão na EAD: percepções de profissionais de uma instituição de ensino superior. **Rev.Educação Ciência e Cultura**, Canoas, v. 2, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.5/pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BIZARRIA, F. P. A.; SILVA, M. A.; CARNEIRO, T. C. J. **Evasão discente na EAD**: percepções do papel do tutor em uma instituição de ensino superior. In: ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128168.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLOZZO, A. R. S.; BARROS, G. C.; MOURA, L. M. C. **Quem é e o que faz o professor-tutor**. In: IX Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia, PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2364\\_1049.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2364_1049.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASÃO, M. R. Tecnologias digitais na formação docente. **Rev. Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2013. Disponível em: <<http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/anais/article/view/704/1001>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. SESu/MEC – ANDIFES – ABRUEM, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. **Parecer N.: CEB 03/2003**, de 11.03.2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SEED – N° 01/2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/chamadapublica1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Edital de seleção nº. 01/2005-SEED/MEC**, de 16 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital\\_dou.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 22/2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.



BRASIL. **Resolução CD/FNDE/Nº 34**, de 9 agosto de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_res34.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regula o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004.../2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 4 mar. 2016.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Resolução FNDE Nº26**, de 5 de junho de 2009. Anexos I, II e III da resolução nº 26, de 5 de junho de 2009. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-de-junho-de-2009/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.287**, de 13 de Julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm)>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.portal.ufpr.br/Decreto%207234.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2015. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

BRAUER, S. **Avaliação de um curso a distância**: valor instrumental do treinamento, barreiras pessoais à conclusão e evasão. Brasília: 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

CAMPELLO, S. M. C. R. **A mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem**. ARTEDUCA – Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, 2004.

CAMPELLO, S. M. C. R.; SOUSA, M. F. G. **Módulo 2**: fundamentos da aprendizagem a distância. Brasília: Photo Image Gráfica e Fotolitos Ltda. ME, 2008.

CAMPELLO, S. M. C. R.; GUIMARÃES, L. M. B. (orgs.). **Tecnologias contemporâneas na escola**. Série GTArtes, Módulo 12. Brasília: LGE Editora, 2010.

CAMPELLO, S. M. C. R. **Arteduca**: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede. UnB, 2013. Disponível em: <[http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/tese\\_sheila\\_campello.doc/view](http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/tese_sheila_campello.doc/view)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CARVALHO, A. B. G. **A Educação à distância e as novas tecnologias na formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. Tese de Doutorado, UFPB, 2008. Disponível em: <[www.ce.ufpb.br/ppge/Teses/teses09/.../TESEANABEATRIZGOMES](http://www.ce.ufpb.br/ppge/Teses/teses09/.../TESEANABEATRIZGOMES)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

CARVALHO, A. B. G. Políticas públicas de formação de professores da educação básica à distância: o contexto do pró-licenciatura. **Educação e Cidadania**, n. 11, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/viewFile/444/263>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. A. Políticas públicas de formação de professores da educação básica à distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 101-123, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/%20viewFile/429/456>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

CARVALHO JÚNIOR, L. C.; MORAES, M.; SOUZA, G. P. **A percepção dos tutores do curso de ciências econômicas à distância da Universidade Federal de Santa Catarina sobre o seu trabalho na tutoria e sobre o curso**. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131698/2014-135.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora/UNESCO, 2007.

COELHO, M. L. **A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet**: um estado de caso. 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.doc>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

CONFAEB. XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 15, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Ribeiro, J. M. B. (org.). Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CORRÊA, P. S.; LACERDA, F. K. D. **EaD e evasão no polo de Nova Friburgo**: identificando causas e propondo soluções. In: Atas VIII ESUD (Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância). Ouro Preto: UNIREDE, 1-11. 2011.

COSTA, A. L. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

COSTA, M. C. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 412-421, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15543/10229>> Acesso em: 20 fev. 2016.

DIRET-UNIR. **Registro de Atividades para Relatório de Gestão 05/2012 a 05/2016**. Porto Velho, 23 de março de 2016.

FAEB. **Breve histórico da FAEB e dos CONFAEB**. 2011. Disponível em: <<http://www.faeb.com.br/livro/Breve%20Historico%20da%20FAEB%20e%20dos%20CONFAEB.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

FÁVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir**: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. Porto Alegre: 2006. 167p. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14846/000669958.pdf?sequen>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

FRAGOSO, M. L. **Licenciatura em artes visuais**: 2º semestre. Brasília: UAB/UnB, 2010. p. 264.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, R. L. **A Formação do professor do ensino de arte na escola**: uma construção no cotidiano da disciplina. 2013. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/download/.../281>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FRITSCH, R. **A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, out. 2015, UFSC.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3986.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

GALUSHA, J. M. **Barriers to learning in distance education**. 1998. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-116.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. (Relatório de pesquisa). Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GIMENES, O. M. **As políticas públicas de ead para formação de professores**: em foco o PARFOR na Universidade Federal de Uberlândia. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2014. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/OliriaMendesGimenes\\_GT04\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/OliriaMendesGimenes_GT04_integral.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (org.). **Educação à distância**: uma articulação entre teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas/PUC Minas Virtual, 2003.

GUIMARÃES, L. M. B. et al. **Manual do Estudante de Artes Visuais**. Brasília: Gráfica Brasil. Editora, 2008.

GRÜTZMANN, T. P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. Pelotas: 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <[http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1673/1/Thais%20Philipsen%20Grutzmann\\_Teses.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1673/1/Thais%20Philipsen%20Grutzmann_Teses.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 166-181, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

IBGE. **Censo em Rondônia**. Estimativa da População em 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

INED. Instituto Nacional de Educação à Distância. **Tutoria no EAD**: Um manual para Tutores. COL – Commonwealth of Learning. Canadá, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/tutoriaead.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

INEP. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. Censo da Educação Superior, 09 de setembro de 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

KAMINSKI, C.; STOLTZ, T. Educação à distância: discutindo o papel do tutor. **Rev. Intersaberes**, v. 10, n. 21, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/896/512>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço do tempo e os impactos no trabalho docente. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 8, 1998. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/INFORMATICA%20EDUCATIVA/leitura%20a%20n%203.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, 2003. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Marcelo/Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

LACERDA, F. K. D.; ESPÍNDOLA, R. M. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **Fundação Cecierj**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2013.

LEITE, L. R. **A formação do professor de teatro na educação a distância**: um estudo da licenciatura em teatro do programa pró-licenciatura na Universidade de Brasília. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18925>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. In: Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), ABMES Cadernos, n. 25, 2012. Disponível em:

<[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E. T. Novas formas de aprender: comunidades de aprendizagem. **Salto para o Futuro/TV Escola**, Boletim 15, 2005.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**: educação à distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MAIA, M; MEIRELES, F. S. Evasão nos cursos à distância e sua relação com as Tecnologias da Informação. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29. **Anais...** 2005.

Disponível em:

<[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2005/ADI/2005\\_A DIC2311.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/ADI/2005_A DIC2311.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2015.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distancia no Brasil**: uma análise crítica. Campinas, SP : Editora Autores Associados, 2015.

MARINHO, I. C. **Política educacional**. Infoescola-navegando e aprendendo. 2012. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>>. Acesso em: 5 set. 2016.

MARTINS, L. R. R. Educação superior à distância no Brasil: uma construção consorciada em rede. **Liinc em Revista**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 71-85, mar. 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/205/120>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

MARTINS, R. X.; SANTO, T. L. P.; FRADE, E. G.; SERAFIM, L. B. **Por que eles desistem?** Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura à distância. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/3127>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução, análise. São Paulo: Atlas, 1993.

MEDEIROS, J. A. Formação e qualificação dos arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos. In: 20º CONFAEB. **Anais...** Goiânia, 2010, p. 86-104. Disponível em: <<http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

MEDEIROS, M. B.; AMADEU, F. (org.). **CoMA** – Coletivo do mestrado em arte: arte & conhecimento. n. 4. Brasília: IdA, 2005.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: IV CONGRESSO RIBIE. **Anais...** Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com\\_pos\\_dem/210M.pdf](http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

MERCADO, L. P. L. **Dificuldades na educação a distância online**. Abril, 2007.

MESQUITA, P. S. P. **O tutor virtual na formação continuada em educação especial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/08-06-2015/000831925.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

MORAN, J. M. **Educação afetiva ou controladora? Foco no conteúdo ou em valores?** Texto complementar do “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá”. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2007. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_inovadora/controladora.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/controladora.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2014.

MORAN, J. M. Educação digital e tecnologias da informação e da comunicação. **Salto para o Futuro/TV Escola**, ano XVIII, 2008. PGM 3 – Formação para Educadores, 2008.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. 21. Ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MOREIRA, P. R. et al. **Evasão escolar nos cursos de graduação a distância**. In: ESUD, 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém/PA. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/114373.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

MOROSINI, M. C. et al. **A Evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. PUCRS. 2011. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesl/ST\\_1\\_Abandono/12\\_MorosiniM\\_Abandono\\_ESBrasil.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesl/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MOURAO, C. L. et al. **Evasão Escolar: estratégias pedagógicas, gerenciais e comportamentais de minimização de suas taxas**. In: ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126545.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

NACARATO, A. M. **Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_04\\_adairnacarato\\_gt19.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

NETO, R. A. M.; TOMELIN, J. F. O papel do tutor na interface pedagógica da EAD. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/356.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. (orgs.). **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NOVELLO, T. P. **Cooperar no enatuar de professores e tutores**. Rio Grande: 2011. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA, Lisboa-Portugal, 2009. Disponível em: <[http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

NUNES, A. L. R. Arte digital na formação continuada de professores de Artes Visuais: o computador como ferramenta e hipeferramenta. In: 18º ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. **Anais...** Salvador, Bahia, 2009. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/ana\\_luiza\\_ruschel\\_nunes.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/ana_luiza_ruschel_nunes.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2014.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. **Rev. Educação a Distância**, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez./1993-abr./1994. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EAD/NO\\_COESEAD.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NO_COESEAD.PDF)>. Acesso em: 10 set. 2014.

NUNES, V. B. **Avaliação da tutoria na EaD**: estado da arte. In: Anais ABED, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/58.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

NUNES, V. B. **O papel do tutor na educação à distância**: estado da arte. In: ESUD 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114143.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

NUNES, V. B. **Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas**. Vitória: 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6272\\_VANESSA%20BATTESTIN%20NUNES.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6272_VANESSA%20BATTESTIN%20NUNES.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. **A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de educação a distância**. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35862/A%20gest%C3%A3o%20da%20sala%20de%20aula%20virtual%20e%20os%20novos%20saberes%20para%20a%20doc%C3%Aancia%20na%20modalidade%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

OLIVEIRA, G. M. S. **O sistema de tutoria na educação à distância**. NEAD/UFMT, 2006. Disponível em:



<[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/tutoria\\_ead.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_ead.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

OLIVEIRA, D. M. **Educação à distância e formação de professores em nível superior no Brasil**. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5485--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OLIVEIRA, M. C. P. et al. Evasão no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas modalidade a distância. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais...** Belém/PA, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/113760.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PACHECO, A. S. V. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina.

PAIVA, J. M.; AMARAL, P. W. **Formação de professores, a educação e o ensino frente aos desafios das novas tecnologias de informação e comunicação**. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, UNIREDE Belém/PA, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114333.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

PALLOFF, R. M; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building learning communities in cyberspace**: effective strategies for the online classroom. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1999.

PENNA, M. **PCN nas escolas: e agora?** 2012. Disponível em: <[http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=12](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=12)>. Acesso em: 13 mai. 2015.

PIMENTEL, N. M. **Educação a distância**. SEAD/UFSC, 2006. Disponível em: <[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F158862%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F1%2FFASC%C3%8DCULO.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F158862%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FFASC%C3%8DCULO.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2015.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. Campinas: 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PRADO, M. E. B. B. A Mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. **Anais...** Brasília, 2006, p. 101-110.

Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470>>. Acesso em: 13 maio 2011.

PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. (orgs.). **Objetos de Aprendizagem**: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2007.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 10 mar.2014.

PRETI, O. **O estado da arte sobre tutoria, modelos e teorias em construção**. 2003. Disponível em: <[http://uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria\\_estado\\_arte.pdf](http://uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: **Educação a Distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996. p. 17-53. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead\\_pratica\\_educativa.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead_pratica_educativa.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. **Rev. Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05>>. Acesso em: 21 set. 2014.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, n. esp., p. 53-72, 2013. Disponível em: <[revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/view/382/325](http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/view/382/325)>. Acesso em: 2 fev. 2016.

RAMOS, M. S. **Qualidade da tutoria e a formação do tutor**: os efeitos desses aspectos em cursos à distância. In: ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

REIS, H. **Modelos de tutoria no ensino a distância**. Biblioteca on-line de ciências da computação. 2003. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensinodistancia.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

REIS, M. M. O.; CASTRO, G. As rupturas tecnológicas na sociedade da informação. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2004.

RIBEIRO, M. R. **Fatores críticos e cronológicos da evolução e delimitação dos ciclos econômicos do estado de Rondônia.** s/d. Disponível em: <[http://www.academia.edu/8791083/FATORES\\_CR%C3%8DTICOS\\_E\\_CRONOL%C3%93GICOS\\_DA\\_EVOLU%C3%87%C3%83O\\_E\\_DELIMITA%C3%87%C3%83O\\_DOS\\_CICLOS\\_ECONOMICOS\\_DO\\_ESTADO\\_DE\\_RONDONIA](http://www.academia.edu/8791083/FATORES_CR%C3%8DTICOS_E_CRONOL%C3%93GICOS_DA_EVOLU%C3%87%C3%83O_E_DELIMITA%C3%87%C3%83O_DOS_CICLOS_ECONOMICOS_DO_ESTADO_DE_RONDONIA)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

RODRIGUES, C. A. F.; SCHMIDT, L. M.; MARINHO, H. B. **Tutoria em Educação a Distância.** UEPG/NUTEAD, 2011. Disponível em: <<http://suporte.nutead.org/suporte/wp-content/uploads/2013/02/Tutoria.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.

ROSSI, L. **Causas da evasão em curso superior a distância do consórcio da universidade aberta do Brasil.** 2008. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=5&ved=0CB8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cead.unb.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D18%26Itemid%3D7&rct=j&q=An%C3%A1lise+Dos+%C3%8Dndice16s+De+Evas%C3%A3o+Em+Tr%C3%AAs+Polos+Da+Uab+No+Rio+Grande+Do+Sul&ei=\\_ctrS5uYL4O0tgf8oeSTBg&usg=AFQjCNGFmiYBsluP2jQ3XtSrGQGJYKXBMw](http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=5&ved=0CB8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cead.unb.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D18%26Itemid%3D7&rct=j&q=An%C3%A1lise+Dos+%C3%8Dndice16s+De+Evas%C3%A3o+Em+Tr%C3%AAs+Polos+Da+Uab+No+Rio+Grande+Do+Sul&ei=_ctrS5uYL4O0tgf8oeSTBg&usg=AFQjCNGFmiYBsluP2jQ3XtSrGQGJYKXBMw)>. Acesso em: 4 fev. 2010.

SÁ, I. M. A. **Educação à distância:** processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SALES, P. A. O.; ABBAD, G.; RODRIGUES, J. L. Variáveis Preditivas de Evasão e Persistência em Treinamentos a Distância. In: XXXV Encontro da ANPAD. 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR2453.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. **Tecnologias da educação:** ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2008.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTANA, A. L. **Semana de Arte Moderna.** 2007. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/semana-de-arte-moderna/>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; Gamboa, S. S. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59.

SANTOS, E. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. Evasão na educação à distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Paidéi@: Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 2, p. 1-28, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B0%5D=101&path%5B1%5D=96>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SANTOS, P. K. **Inclusão Digital de Professores**: uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade à distância. Porto Alegre: 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<<http://www.tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3722/1/438273.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

SANTOS, E. M. et al. **Evasão na educação a distância**: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. ABED, 2008. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação à distância.

**Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu**, v. 6, n. 22, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. Educação à distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, 2009. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1953/1790>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

SEDUC. **Ofício nº 5902/2015-GAB-SEDUC**, de 27 de julho de 2015.

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior – 2015**. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, 2007. Disponível em:

<[http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055\\_925.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SILVA, M. L. R.; MERCADO, L. P. L. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Rev. Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 183-209, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/99>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SILVA, S. P. D. N. et al. **Estudo da importância do encontro presencial no TELECURSOTEC como vínculo significativo e duradouro**. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/126c.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, J. S. **A ação docente de EAD**: a mediação do tutor. Recife: 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12632>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje**. Porto Alegre: 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15341/000671437.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 maio 2016.

SILVEIRA, C. A. B. **Educação à distância e a evasão**: estudo de caso da realidade no polo UAB de Franca. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/93/45>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SOUZA, I. M. **Causas da evasão nos cursos de graduação da UFSC**. Florianópolis: 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81300/278506.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UnB/DEG. Decanato de Ensino e Graduação. Secretaria de Administração Acadêmica (SAA). **Guia do calouro de Artes Visuais**. Brasília: SAA, 2008.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000027.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. (ed.). **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.

VALENTE, J. A. Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, v. 7, n. 12, p. 139-148, fev. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832003000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010)>. Acesso em: 20 set. 2015.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos Ebape**, ed. esp., jan. 2007. Disponível em: <[http://www5.fgv.br/fgvonline/fgv/artigos/estreitando\\_relacionamentos.pdf](http://www5.fgv.br/fgvonline/fgv/artigos/estreitando_relacionamentos.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2009.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância**. Fortaleza: Editora RDS, 2010. Disponível em:

<[http://www.uece.br/cev/index.php/arquivos/doc\\_download/68-texto3](http://www.uece.br/cev/index.php/arquivos/doc_download/68-texto3)>. Acesso em: 20 set. 2014.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS, M. A. A formação continuada dos docentes com a integração de tecnologias. **Rev. Intersaberes**, v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/25/12>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

ZAROS, L. G.; SOUSA, R. A.; MEDEIROS, H. R. **A evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN**. In: ESUD, 2014. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126871.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ZUIN, A. L. A. **Porto Velho: do inferno verde ao inferno urbano**. 1. ed. São Paulo: Biblioteca24horas/Seven System International Ltda., 2014.

## **ANEXOS**

**Anexo 1a****manual do estudante****ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO**

Os módulos serão estudados de forma encadeada ao longo do curso, conforme o fluxograma que será apresentado mais adiante. Segue, então, a estrutura curricular do curso:

**NÚCLEO DE ACESSO AO CURSO**

**Fundamentos do curso**

Módulo: Fundamentos do curso

**Formação em educação a distância**

Módulo: Fundamentos da aprendizagem a distância

**NÚCLEO DE FUNDAMENTAÇÃO**

**Formação em linguagem escrita**

Módulo: Leitura e produção de texto

**Formação psicopedagógica**

Módulo: A psicologia e a construção do conhecimento

**Formação em educação**

Módulo: Teorias da educação

Módulo: Tecnologias contemporâneas na escola 1

Módulo: Tecnologias contemporâneas na escola 2

Módulo: Tecnologias contemporâneas na escola 3

**Formação em sociologia e antropologia da cultura**

Módulo: Antropologia Cultural

**NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM ARTES VISUAIS**

**Formação em arte-educação**

Módulo: História da arte-educação 1

Módulo: História da arte-educação 2



## Anexo 1b

Pró-Licenciatura

Licenciatura em Artes Visuais

Módulo: Estágio supervisionado em artes visuais 1

Módulo: Estágio supervisionado em artes visuais 2

Módulo: Estágio supervisionado em artes visuais 3

Módulo: Projeto interdisciplinar

### **Formação em Artes visuais**

Módulo: Atelier de Artes Visuais 1

Módulo: Atelier de Artes Visuais 2

Módulo: Atelier de Artes Visuais 3

Módulo: Atelier de Artes Visuais 4

Módulo: Atelier de produção interdisciplinar

Módulo: Laboratório de Arte e Tecnologia

### **Formação em Teoria e História da Arte**

Módulo: Teoria da Arte

Módulo: Arte e cultura popular

Módulo: História das Artes Visuais 1

Módulo: História das Artes Visuais 2

Módulo: História das Artes Visuais no Brasil

Módulo: Laboratório de Poéticas contemporâneas

### **NÚCLEO DE CONCLUSÃO DO CURSO**

#### **Projeto de Conclusão do Curso**

Módulo: Projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 1

Módulo: Projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 2

Módulo: Trabalho de conclusão do curso

Seminário presencial de conclusão do curso

## Anexo 2

manual do estudante

### FLUXOGRAMA DO CURSO

	semestre	Módulo	Créditos	Carga Horária
Núcleo de Acesso	1	Fundamentos do curso - encontro presencial inaugural (TA)	3	45 horas
	2	Estratégias de ensino e aprendizagem a distância (PE)	6	90 horas
1º	3	Leitura e produção de texto (TA)	6	90 horas
	4	Teorias da educação (TA)	6	90 horas
	5	A psicologia e a construção do conhecimento (TA)	6	90 horas
	6	Antropologia cultural (TA)	6	90 horas
	7	Atelier de artes visuais 1 (TA)	6	90 horas
	8	Teoria da arte (TA)	6	90 horas
2º	9	História das artes visuais (TA)	6	90 horas
	10	Tecnologias contemporâneas na escola 1 (TA)	6	90 horas
	11	Atelier de artes visuais 2 (TA)	6	90 horas
3º	12	Tecnologias contemporâneas na escola 2 (PE)	6	90 horas
	13	História das artes visuais 2 (TA)	6	90 horas
	14	História da arte-educação 1 (TA)	6	90 horas
	15	Atelier de artes visuais 3 (TA)	6	90 horas
4º	16	História da arte-educação 2 (TA)	6	90 horas
	17	Estágio supervisionado 1 (ES)	6	90 horas
	18	Tecnologias contemporâneas na escola 3 (PE)	6	90 horas
5º	19	Atelier de artes visuais 4 (TA)	6	90 horas
	20	História das artes visuais no Brasil 1 (TA)	6	90 horas
	21	Laboratório de arte e tecnologia (TA)	6	90 horas
	22	Estágio supervisionado 2 (ES)	6	90 horas
	23	Laboratório de poéticas contemporâneas (TA)	6	90 horas
6º	24	Projeto Interdisciplinar de ensino e aprendizagem 1 (PE)	6	90 horas
	25	Arte e cultura popular (TA)	6	90 horas
	26	Estágio supervisionado 3 (ES)	6	90 horas
7º	27	Ateliê de produção interdisciplinar (TA)	6	90 horas
	28	Projeto Interdisciplinar de ensino e aprendizagem 2 (ES)	18	270 horas
8º	29	Trabalho de conclusão do curso (PE)	18	270 horas
	30	Seminário presencial de conclusão do curso (TA)	3	45 horas

Legenda : Trabalho Acadêmico (TA) - Prática de Ensino (PE) - Estágio Supervisionado (ES)